

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de un Instituto de educación superior tecnológico

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

AUTOR

Gabriela Cecilia Fidhel Gallegos

ASESOR

Orietta María del Pilar Marquina Vega

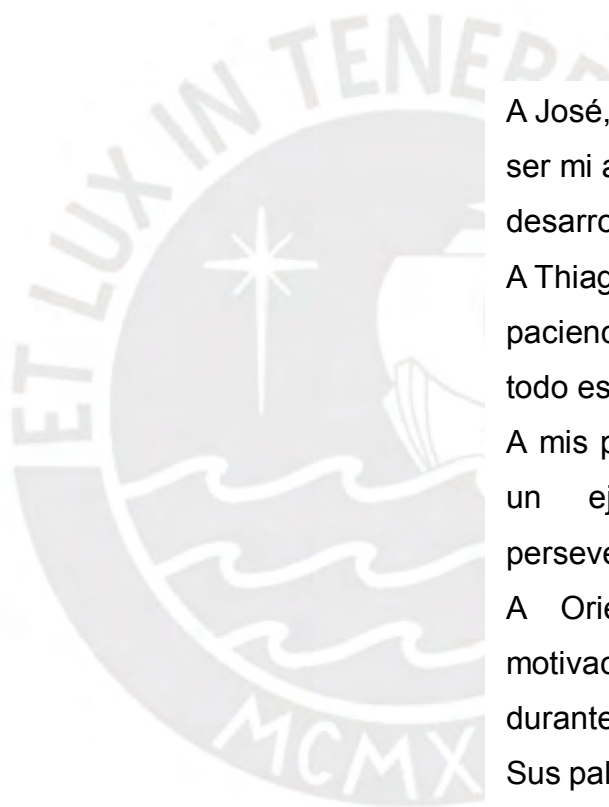
Julio, 2020

RESUMEN EJECUTIVO

La educación superior tecnológica, en el contexto peruano, ha sido poco estudiada. Teniendo en cuenta el potencial de este nivel formativo para generar el desarrollo económico, social y productivo de las sociedades, resulta fundamental estudiar y analizar cómo se piensa y se desarrolla el diseño curricular, el cual define finalmente la propuesta formativa de los institutos para lograr la inserción de los estudiantes que egresan y la respuesta a los requerimientos del sector productivo que permita el crecimiento económico.

En este contexto se plantea la presente investigación que busca responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se desarrolla la participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP)? Para responder a esta interrogante se realizó un estudio enmarcado en el enfoque cualitativo, tipo de investigación empírico y nivel descriptivo. Asimismo, se utilizó el método de caso, seleccionando un caso único constituido por una institución de educación superior tecnológica pública de excelencia. Por otra parte, para el recojo de la información se utilizaron dos instrumentos: entrevista y análisis documental.

Los resultados de la investigación muestran que, en el caso estudiado, la participación docente es entendida como la acción voluntaria, en la que se toman decisiones con un determinado objetivo, siendo en este caso el diseño curricular. Asimismo, en el caso se identifican dos tipos de motivaciones para participar: intrínseca (aprendizaje, interés genuino por los estudiantes) y extrínseca (capacitaciones recibidas del IESTP y posibilidad de obtener becas de estudios). Finalmente existen factores que posibilitan una mayor participación docente entre los que se encuentran: compromiso e identidad docente, manejo de la especialidad y liderazgo del director. Entre los factores que dificultan están aspectos personales como temas de salud, carga familiar y otros trabajos fuera del horario laboral.



A José, mi compañero de mi vida, por ser mi apoyo incondicional durante el desarrollo de esta maestría.

A Thiago, mi pequeño valiente, por su paciencia y comprensión a lo largo de todo este proceso.

A mis padres y mis suegros, por ser un ejemplo de vida y de perseverancia constante.

A Orietta, mi asesora, por su motivación y apoyo constante durante el desarrollo de esta tesis.

Sus palabras de aliento fueron claves para persistir y finalizar este proceso importante de crecimiento académico y profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
CAPÍTULO I	5
SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA Y SU ESTADO ACTUAL EN EL CONTEXTO PERUANO	5
1.1. Inicios y surgimiento de la educación superior tecnológica en el mundo	5
1.2. La educación superior tecnológica en el Perú: marco legal, fines y principios ...	9
CAPÍTULO 2:	14
EL DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNOLÓGICA PERUANA.....	14
2.1. Definiendo el concepto de currículo	14
2.2. Modelo curricular basado en competencias	17
2.2.1. El currículo y sus elementos en el modelo basado en competencias	20
2.3. El diseño curricular en el modelo por competencias	23
2.3.1. Fases en el diseño curricular en el modelo basado en competencias en la educación superior tecnológica	25
2.4. El diseño curricular en la educación superior tecnológica peruana	30
2.4.1. Fases del diseño curricular de la educación superior tecnológica peruana ..	32
CAPÍTULO 3:	38
PARTICIPACIÓN DOCENTE EN EL DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNOLÓGICA.....	38
3.1. La participación docente en el diseño curricular de la educación superior tecnológica	38
3.2. Caracterización de la participación docente	40
3.2.1. Niveles de participación docente.....	41

3.3. Factores que facilitan o dificultan la participación docente en el diseño curricular de la Educación Superior Tecnológica	42
3.3.1. Motivación	42
3.3.2. Comunicación.....	43
3.3.3. Cultura organizacional.....	44
3.3.4. Clima organizacional	45
3.3.5. Liderazgo del director	46
3.3.6. Marco normativo institucional y del Ministerio de Educación para promover la participación docente en el diseño curricular	47

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	49
CAPÍTULO 4:	50
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	50
4.1. Enfoque metodológico, tipo y nivel de investigación	50
4.2. Tema y problema de investigación	51
4.3. Objetivos de la investigación	52
4.4. Método de investigación	52
4.4.1. Categorías de la investigación	54
4.5. Muestra seleccionada.....	54
4.6. Técnicas e instrumentos de recojo de información	56
4.6.1. Diseño de los instrumentos de recojo de información	56
4.6.2. Validación de instrumentos	57
4.7. Procedimientos para organizar y analizar la información recogida	58
4.8. Principios éticos de la investigación	59
CAPÍTULO 5:	60
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	60
5.1. Participación docente en el diseño o actualización de los planes de estudios	60
5.1.1. Definición de participación docente en el diseño curricular de la educación superior tecnológica	61

5.1.2. Motivos de la participación	64
5.1.3. Acción de participar en el diseño curricular	67
5.2. Factores que facilitan o dificultan la participación docente	74
5.2.1. Factores personales	74
5.2.1.1. <i>Compromiso e identidad docente</i>	74
5.2.1.2. <i>Formación sobre currículo y la especialidad</i>	75
5.2.1.3. <i>Salud y otros aspectos personales</i>	75
5.2.2. Factores institucionales	76
5.2.2.1. <i>Cultura organizacional</i>	77
5.2.2.2. <i>Liderazgo del director</i>	81
5.2.3. Factores normativos	85
5.2.3.1. <i>Marco normativo del Instituto sobre la participación docente en el diseño curricular</i>	85
5.2.3.2. <i>Marco normativo del Minedu sobre la participación docente en el diseño curricular</i>	86
CONCLUSIONES	88
RECOMENDACIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÉNDICES	100
APÉNDICE 1. DISEÑO DE INSTRUMENTO N°1 - GUIA DE ENTREVISTA	100
APÉNDICE 2. DISEÑO DE INSTRUMENTO N°2 – MATRIZ DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	105
APÉNDICE 3. FORMATO DE EVALUACIÓN DE JUEZ	107
APÉNDICE 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO	111

INTRODUCCIÓN

La Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, plantea un nuevo escenario para la educación superior tecnológica peruana en diferentes aspectos, siendo uno de los principales la elaboración del diseño curricular. En este nuevo panorama, los Institutos de Educación Superior Tecnológicos adquieren un rol protagónico para la formulación de los diseños curriculares, teniendo como referente las competencias específicas y competencias para la empleabilidad determinadas por el Ministerio de Educación (Minedu), a través de dos documentos normativos importantes. El primero de ellos es el Catálogo nacional de la oferta formativa, en el que se definen las diferentes actividades económicas y los sectores productivos, además de las competencias específicas identificadas para cada una de las carreras de nivel profesional técnico. El segundo documento, denominado Lineamientos académicos generales, desarrolla precisiones para la formulación del diseño curricular, así como las competencias para la empleabilidad mínimas que se deben incorporar en todas las propuestas formativas de los Institutos de Educación Superior Tecnológicos.

Entonces, a partir de lo señalado anteriormente, en la actualidad los Institutos de Educación Superior son responsables de la formulación de sus propuestas formativas, tomando en cuenta las disposiciones emitidas por el Minedu. Asimismo, se han realizado acciones de acompañamiento y capacitación en elaboración del diseño

curricular, a la comunidad educativa de los Institutos de Educación Superior Tecnológicos, la cual ha estado a cargo del Minedu.

Todo este panorama es lo que ha sido motivo de inspiración para plantear la presente investigación en la que se busca analizar la participación docente en el diseño curricular de los Institutos de Educación Superior Tecnológicos. Por ello, a través de esta investigación se busca responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se desarrolla la participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP)? Para responder a esta interrogante se realizó un estudio enmarcado en el enfoque cualitativo, tipo de investigación empírico y nivel descriptivo. Asimismo, se utilizó el método de caso, seleccionando un caso único constituido por una institución de educación superior tecnológica pública de excelencia. De este caso, se seleccionaron 11 informantes elegidos de acuerdo a los criterios establecidos para el estudio. Asimismo, para el recojo de la información se utilizaron dos instrumentos: entrevista y análisis documental; y, se aplicaron los aspectos de la ética en la investigación, a través del uso del consentimiento informado que fue explicado y firmado por todos los informantes.

Con este estudio se busca contribuir a la fundamentación de la caracterización de la participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de la educación superior tecnológica. Los resultados ofrecen la oportunidad de aportar, no solo desde el rol de investigador, sino incluso para los lineamientos definidos por el Ministerio de Educación, brindando estrategias que se puedan incorporar para la promoción de una participación codecisoria que otorgue el máximo protagonismo al docente en este proceso de diseño curricular a través de las diferentes tareas y acciones que se requieren. Estas estrategias pueden incorporar los factores personales e institucionales que se han identificado en este estudio que facilitan la

participación docente: personales (compromiso, identidad docente y dominio de la especialidad) e institucionales (liderazgo del director).

Finalmente, el informe de esta tesis se divide en dos partes. La primera parte consiste en el marco de la investigación en el que se desarrollan los conceptos principales que permitan responder a la pregunta de investigación. La lógica de organización de estos conceptos ha sido partir de lo general hasta lo particular, centrándolo en el caso y el contexto peruano. La segunda parte aborda el diseño metodológico y el análisis de los resultados. Finalmente se presentan las conclusiones y recomendaciones, así como las referencias bibliográficas utilizadas para el estudio y los apéndices respectivos.



PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta primera parte de la investigación se presentan los conceptos, constructos y teorías que son usados como marco de la investigación para sustentar el objeto de estudio, dar respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos establecidos. Para ello, el marco conceptual se ha organizado en tres capítulos.

En el primer capítulo se desarrolla el tema relacionado al surgimiento y desarrollo de la educación superior tecnológica en el mundo y en el contexto peruano de forma específica. Se presentan los fines y los principios de la educación superior tecnológica en el contexto peruano. En el segundo capítulo se aborda el currículo, sus elementos y procesos curriculares, enmarcado en el modelo curricular basado en competencias. Posteriormente en ese mismo capítulo se desarrolla el diseño curricular en la educación superior tecnológica, precisando, sus elementos y fases para elaborarlo. Finalmente, en el tercer capítulo se hace referencia a la participación docente en el diseño curricular de la educación superior tecnológica, definiendo sus características y factores que intervienen o la limitan.

La elaboración de este marco de la investigación ha permitido dar respuesta a la pregunta y objetivos de esta investigación.

CAPÍTULO I

SURGIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA Y SU ESTADO ACTUAL EN EL CONTEXTO PERUANO

Este primer capítulo comienza con una breve presentación del inicio y surgimiento de la educación superior tecnológica en el mundo, y cómo esta se ha ido posicionado hacia su estado actual. A partir de la comprensión del contexto general, se enfatiza los fines, principios y características de la educación tecnológica en el caso peruano.

1.1. Inicios y surgimiento de la educación superior tecnológica en el mundo

La educación superior, posterior a la segunda guerra mundial, transita por un conjunto de cambios que la llevan por un proceso de expansión centrado principalmente en las nuevas exigencias que se requerían: aumento de la fuerza de trabajo cualificada para atender a las exigencias del crecimiento industrial (Orellana, 2011). En esa misma línea, existen tres razones adicionales a la mencionada, que promueven el surgimiento de nuevas formas de educación superior, diferente a la ofrecida en universidades. La primera de ellas relacionada a la creciente demanda laboral en actividades industriales y de corte tecnológico, que genera la necesidad de contar con personas especializadas en el desarrollo industrial. La segunda estuvo asociada al cuestionamiento sobre el rol elitista de las universidades y la información que éstas impartían hasta ese momento;

además del poco interés que mostraron en incorporar dentro de su propuesta formativa, la formación de trabajadores calificados en el manejo de la técnica, la operación, el mantenimiento y reparación de maquinarias sofisticadas o tecnológicas. La tercera reflejó la necesidad de varios países para vincularse al capitalismo industrial e ingresar a la modernidad a través de la alfabetización del conocimiento técnico y científico, aspectos necesarios para el crecimiento económico (Orellana, 2011; Ruiz-Larraguivel, 2011). Como resultado de este proceso de cambios, surge una nueva etapa para la educación superior en el que se originan nuevas instituciones o se expanden las que ya funcionaban bajo determinados criterios, diferentes al sector universitario (Kogan y Bauer, 2000; Teichler, 2007; citados en Orellana, 2011).

Estas nuevas instituciones, que tuvieron como finalidad atender las necesidades o demandas laborales que emergieron en el sector industrial y en el desarrollo tecnológico, proponen una formación de menor duración y con un fin distinto, al que se desarrollaba en las universidades (Orellana, 2011; Solís y Alvarado, 2018). Así, se inicia una diversificación de la educación superior, en la que coexisten universidades junto con instituciones de educación superior técnica y tecnológica, marcándose de esta manera su inicio.

De esta manera, la educación técnica enfatiza más la práctica y prioriza el manejo de determinados procedimientos sobre el dominio teórico o conceptual; mientras que la educación superior tecnológica conlleva, además del manejo de procedimientos, una mayor fundamentación científica y teórica que permita a la persona comprenderlos, intervenir sobre ellos y participar en su diseño e innovación (Jirón, 2008). Adicionalmente, la educación tecnológica asume la formación del conocimiento tecnológico que requiere el desarrollo de aspectos como la creatividad, investigación, experimentación, diseño, capacidad de adaptar y adecuar tecnologías genéricas a condiciones particulares (Jirón, 2008).

Es importante precisar que en estos procesos de cambio, Francia y Alemania son algunos de los países pioneros en el que se da comienzo al desarrollo de la educación superior tecnológica y su institucionalización dentro del sistema de educación superior (Neave, 2000; citado en Ruiz-Larraguivel, 2011). Inicialmente, dicha institucionalización de este nuevo nivel no fue fácil. De acuerdo a la literatura revisada, este proceso de formalización de la educación superior tecnológica estuvo principalmente a cargo del Estado, quienes se basaron en la necesidad de articularse al capitalismo industrial y ser parte de la modernidad que traía la sociedad industrializada. Bajo esa lógica, la fundación de institutos de educación superior tecnológicos constituía una de las vías más pertinentes para comenzar una alfabetización del conocimiento científico y técnico que facilite la difusión del conocimiento científico y tecnológico, condiciones necesarias para el desarrollo económico de los países (Moles, 1991, citado en Ruiz-Larraguivel, 2011).

En Latinoamérica, en países como Argentina y México, entre 1943 y 1955, la educación superior tecnológica adquiere un rol central, generándose así mayor oferta de este tipo de formación para los estudiantes que culminaban sus estudios secundarios. En el caso de Chile, sucede algo parecido: un aumento entre los años 1960 y 1990 de jóvenes que ingresan a este sistema de la educación superior tecnológica. El incremento en la elección de esta formación se debe al interés de los jóvenes por formarse en un corto plazo y la habilitación para el trabajo que obtienen a través de la certificación formal, lo cual aumenta la tasa de empleabilidad (Barrientos y Navío, 2015).

Por otro lado, alejándonos un poco más del caso de Latinoamérica, en países como Estados Unidos o China, la educación tecnológica ha cobrado gran relevancia porque contribuye a la formación de personas especializadas y competentes que impulsan la creciente sofisticación del sistema productivo, generando así un mayor desarrollo de sus economías.

En la actualidad, la educación superior técnica y tecnológica han logrado posicionarse en la educación superior, siendo parte de la oferta formativa y además contribuyendo con la posibilidad de fomentar la equidad, empleabilidad y desarrollo económico y social. De esta manera, la educación superior tecnológica tiene como finalidad principal preparar a las personas en la adquisición y el desarrollo de conocimientos tecnológicos y habilidades en el campo de la ciencia y la tecnología, para contribuir de forma directa con la producción de bienes materiales, y, el diseño y adaptación de tecnologías, que fomenten el crecimiento económico de la sociedad (Vega, 1954; Jirón, 2008; Ruiz-Larraguivel, 2011). Otros objetivos que persigue este nivel de formación son: promover el desarrollo sostenible y el desarrollo de las sociedades, formar profesionales altamente calificados, promover el aprendizaje permanente y consolidar los valores de las personas (Martinez, 2013).

A partir de ello, se puede evidenciar que la educación superior tecnológica no está orientada solo al desarrollo de la técnica o el procedimiento especializado, sino que, por el contrario, busca desarrollar habilidades blandas como el aprendizaje a lo largo de la vida o el trabajo en equipo, que permitan a las personas seguir aprendiendo y desenvolviéndose con valores, frente a las demandas de la sociedad.

Como se ha revisado hasta el momento, la educación superior tecnológica tiene como eje central de su formación, responder a las demandas del sector laboral o productivo. Por ello, esta relación entre la formación que desarrollan en los estudiantes y el entorno productivo es importante, lo que hace necesario que el instituto de educación superior tecnológico conozca a dónde va su entorno, para que así pueda lograr el desarrollo de los estudiantes que les permite responder a las demandas del ámbito productivo (Cruz y Barrios, 2015).

Teniendo esta consideración, las instituciones de educación superior tecnológica definen la formación que van a brindar a los estudiantes, a partir de lo requiere o

demanda el ámbito productivo, siendo éste quien aporta sustantivamente en la definición y validación de conocimientos, habilidades y actitudes que un puesto de trabajo determinado requiere. Por ello, para la formación de los estudiantes, resulta muy importante contar con profesionales que trabajan en la industria, pues son quienes manejan las funciones, técnicas específicas del campo laboral, tecnologías y además cuentan con experiencia profesional en ello (Barrientos y Navío, 2015; Solís, Alvarado y Fajardo; 2018).

En síntesis, de acuerdo a la revisión realizada sobre el surgimiento de la educación superior tecnológica y su posicionamiento actual, se evidencia que una característica principal de este tipo de formación es que debe responder a las necesidades del ámbito laboral o sector productivo. Para lograrlo, en el ámbito formativo, se hace necesario considerar un currículo que fomente el desarrollo de habilidades requeridas en el sector productivo en el que se desenvolverán posteriormente. Para profundizar más en este punto, en el siguiente capítulo se desarrolla el diseño curricular en la educación superior tecnológica.

1.2. La educación superior tecnológica en el Perú: marco legal, fines y principios

En el Perú, el sistema de educación se organiza en dos niveles. El primero hace referencia a la educación básica, que se organiza en inicial, primaria y secundaria. El segundo se refiere a la educación superior, que engloba a las instituciones universitarias, institutos de educación superior (pedagógicas y tecnológicas), escuelas y otros centros.

Para fines de esta investigación, me centraré en este segundo nivel, que tiene como finalidad la consolidación y el fortalecimiento de la formación integral de las personas, así como la generación de aprendizajes que promuevan el desarrollo de procesos de

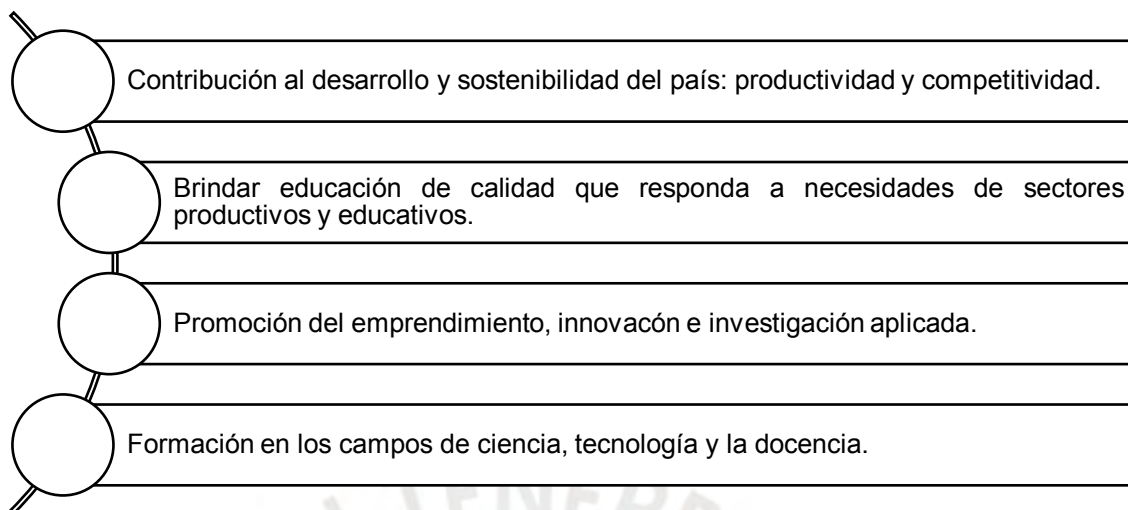
innovación e investigación, para formar profesionales con un alto nivel de especialización en los rubros del conocimiento, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología. Todo ello con la finalidad última de dar respuesta a los requerimientos de la sociedad y el ámbito laboral, para generar una contribución al desarrollo sostenible del país (Ley N° 28044, 2003).

Lo señalado anteriormente aplica a la educación superior tecnológica que como ya se ha señalado se enmarca en el segundo nivel del sistema educativo. De esta manera y acorde a lo revisado en el contexto mundial, los institutos de educación superior en el Perú, desarrollan una formación de carácter profesional, sustentada en un saber específico que garantiza el tratamiento integral del conocimiento teórico, tecnológico e instrumental, a fin de alcanzar determinadas competencias que son requeridas en el sector productivo para una adecuada inserción laboral (Barrientos y Navío, 2015).

De acuerdo al marco normativo de este nivel educativo, se tiene que en el 2016 se aprobó la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, la cual busca revalorizar la educación superior tecnológica, impulsando la carrera de sus docentes y planteando una propuesta formativa centrada en el estudiante y en el desarrollo de habilidades que les permitan dar respuestas pertinentes a las necesidades del sector productivo.

Como parte de la referida Ley, se definen fines y principios de la educación superior, los que son aplicables también a los Institutos de Educación Superior Tecnológicos.

Figura 1. Fines de la educación superior

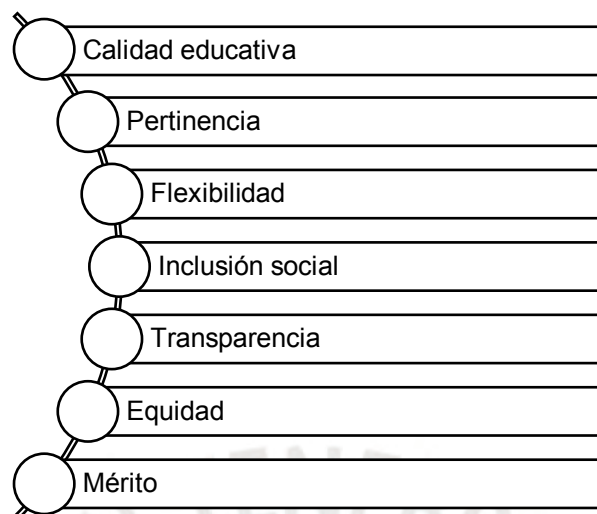


Adaptado de la Ley N° 30512, Ley de Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (2016)

Como se aprecia en la figura 1, los fines representados en el marco legal corresponden a las finalidades identificadas en los antecedentes de la educación superior tecnológica que se revisó en el punto anterior, siendo algunos de los principales la contribución con el desarrollo productivo y competitivo del país, así como el desarrollo de una educación que permita dar respuesta a las necesidades de los sectores productivos y educativos.

Dichos aspectos son claves para la comprensión de la educación superior tecnológica y dan un sustento importante para pensar la formación de los estudiantes que les permita alcanzar lo que se define a través de sus finalidades. Asimismo, con respecto a los principios que orientan la educación superior, se tienen los siguientes:

Figura 2. Principios de la Educación Superior



Adaptado de Ley N° 30512, Ley de Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (2016)

Estos principios de la Educación Superior, al igual que los fines, son aplicables para los Institutos de Educación Superior Tecnológicos. En estos principios se retoman nuevamente aspectos que caracterizan a este nivel educativo. A continuación, se presenta una breve explicación de algunos de estos principios. En cuanto a la calidad educativa se entiende como la capacidad del nivel educativo para adaptarse a las demandas del entorno y a la vez, trabajar para prever las necesidades futuras, considerando los entornos laborales y los aspectos sociales, culturales y personales. Asimismo, la pertinencia se refiere a la relación que debe existir entre la oferta educativa y los requerimientos del sector productivo, del desarrollo de la localidad y de la región. Los demás principios guardan relación con aspectos característicos de la formación, encontrándose entre los más relevantes, la inclusión de todas las personas para que desarrollen y potencien sus habilidades; la transparencia de los sistemas para difundir y comunicar los procesos y resultados obtenidos, así como el reconocimiento de los logros personales y profesionales, a través de mecanismos transparentes.

En el contexto peruano, como ya se señaló previamente, se viene revalorizando la educación superior tecnológica, teniendo como un elemento importante el marco normativo actual que establece las características principales respecto a su diseño e implementación de este tipo formación y la integración con otros niveles de la educación superior. A pesar de ello, aún es necesario seguir trabajando en la articulación entre el sector productivo y las instituciones de educación superior, aspecto clave para generar la empleabilidad de los estudiantes (García, 2018). Si bien ello ha sido logrado por algunas instituciones de la capital y de regiones aledañas, aún existen institutos con poca o nula articulación. Este trabajo es necesario de emprender si se considera que las cifras de acceso a esta educación se han incrementado, teniendo más de 400,000 jóvenes realizan estudios en este nivel educativo en todo el país (García, 2018). Adicionalmente de ello, según las cifras estadísticas existe 35% de empresas que tienen dificultad para completar sus vacantes o puestos de trabajo por escasez de personas que egresen de este nivel (Korea Institute for Development Strategy, 2015).

A partir de lo revisado en este primer capítulo, se obtiene como ideas importantes que la educación superior tecnológica pertenece al segundo nivel del sistema educativo peruano y tiene como finalidad contribuir con el desarrollo de profesionales que puedan responder a las demandas del sector productivo, local, regional y nacional, que redunde en un crecimiento económico y social en los campos de la ciencia y la tecnología. Siendo esta su finalidad principal, no solo en el contexto peruano, sino también a nivel mundial, se considera importante centrar la atención en la formación que se da en estas instituciones, justamente para alcanzar las finalidades declaradas y aplicando los principios establecidos. De esta manera en el siguiente capítulo se desarrollan los conceptos centrales en torno a la propuesta formativa y la manera cómo se diseña e implementa, considerando el modelo curricular en el que se ha posicionado la educación superior tecnológica actualmente.

CAPÍTULO 2:

EL DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNOLÓGICA PERUANA

Como se presentó en el capítulo anterior, la educación superior tecnológica, busca formar personas que puedan responder a las demandas y requerimientos del sector productivo, especialmente en funciones vinculadas con procesos técnicos y especializados. En ese sentido, para alcanzar la finalidad que busca la educación superior tecnológica es importante conocer la forma cómo se organiza y diseña la formación que se brinda en las instituciones. Por ello, en este segundo capítulo se enfatizan las características de la formación que desarrollan los institutos de educación superior tecnológica, a partir de la comprensión del currículo, sus elementos y procesos (diseño, desarrollo y evaluación curricular), bajo el modelo curricular basado en competencias.

2.1. Definiendo el concepto de currículo

Para definir el currículo, los autores han utilizado diferentes conceptos y términos para enfatizar algún aspecto de él. Por ello, se considera que el currículo es un concepto polisémico, es decir, puede tener diferentes significados. En esa línea, Escudero (1999) señala que el currículo ha sido objeto de un amplio debate en el siglo XX, que

ha dado lugar a variadas concepciones. En su sentido más amplio, el currículo es considerado como sinónimo del proceso educativo, por el contrario, desde una postura más específica, se le considera como programa o contenidos para curso o etapa formativa. En estas concepciones también se le ha definido al currículo como las experiencias que viven los estudiantes en los centros de formación (Escudero, 1999).

Por su parte, Lip y González (2012), coinciden en señalar que el término currículo no tiene un significado unívoco y que por el contrario es usado con múltiples definiciones que ellos han agrupado en tres. El primer grupo de dichas definiciones conceptualizan el currículo como plan, es decir, una serie de actividades organizadas previamente para lograr determinados objetivos educacionales. El segundo grupo de definiciones entiende el currículo como un conjunto de experiencias de aprendizaje que viven los aprendices al participar en determinadas acciones que están inmersas en el plan curricular. Aquí el currículo es entonces pensado como la acción educativa en sí misma, considerando desde los macro procesos o micro procesos como lo que sucede en una unidad o sesión de aprendizaje. Finalmente, el tercer bloque de definiciones coincide en señalar que el currículo son el conjunto de experiencias de aprendizaje que han sido interiorizadas, es decir, lo que el aprendiz aprendió o desarrolló como resultado de participar en las acciones que se establecieron en el plan. Ahora bien, estas tres definiciones no son excluyentes, sino que pueden ser parte de una sola definición.

Es importante considerar que para proponer una definición de currículo es necesario posicionarse en una postura sobre la formación o educación, la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, la manera cómo se entiende la sociedad y la cultura. Dicho de otro modo, para definir el currículo es necesario clarificar la teoría curricular y modelo curricular que están a la base.

Al margen de lo señalado anteriormente, la comprensión del currículo debe buscar dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿a quién se enseña? ¿para qué se enseña?

¿qué se enseña? ¿cómo se enseña? ¿para qué se enseña? y ¿cómo se evalúa? Estas interrogantes involucran la definición del currículo y hacen referencia a sus elementos, los que pueden tomar una denominación distinta dependiendo de la teoría y modelo curricular que se utilice (Ruiz, 1996). En términos generales, los elementos básicos del currículo son: perfiles, objetivos o competencias, contenidos, estrategias y evaluación. Cada uno de estos elementos del currículo hace referencia a las partes que éste tiene y el tipo de información que se debe definir. Estos elementos del currículo transitan por una serie de momentos para diseñar, implementarlos y evaluarlos. Dichos momentos hacen referencia a los procesos del currículo: diseño, desarrollo y evaluación curricular

En resumen, a partir de lo presentado hasta aquí, se advierte que el currículo es un fenómeno complejo que tiene múltiples definiciones e interpretaciones, las cuales van a tomar determinados matices y precisiones, dependiendo de la teoría y el modelo curricular que se tenga a la base. Para efectos de esta investigación el currículo se define como la organización de una educación integral que forma personas con capacidad de reflexión y adaptación a diferentes contextos, así como la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. El currículo de esta manera constituye el conjunto de experiencias educativas que las instituciones de educación superior tecnológica ofrecen como forma de aprendizaje de los estudiantes para adaptarse a los retos o demandas de su entorno social y laboral (González, 2006). Asimismo, por las características de la formación que desarrollan las referidas instituciones, la vigencia del currículo está sujeto a un continuo ajuste en base a las necesidades o nuevas demandas que aparecen en el contexto laboral. Esta definición y forma de conceptualizar el currículo está anclada en el modelo curricular basado por competencias, el cual se define y explica en el siguiente punto.

2.2. Modelo curricular basado en competencias

Un modelo curricular se define como un marco de referencia que contiene representaciones simbólicas o formas de aproximarse a una realidad educativa; el modelo también organiza los procesos y los elementos del currículo, los cuales están basados en un marco teórico o teoría curricular que da sustento a la orientación del modelo (Ruiz, 1996). En la actualidad, existen diferentes modelos curriculares, algunos con mayor vigencia que otros. En esta sección se desarrollará el modelo curricular por competencias, ya que es el modelo curricular actual que se utiliza en los institutos de educación superior tecnológica; por tanto, al ser esta investigación en ese nivel, se ha optado por él. Asimismo, teóricamente, por la naturaleza de la formación que se busca desarrollar en los institutos de educación superior tecnológica, el modelo curricular basado en competencias, es el más pertinente.

El modelo basado en competencias surgió en el ámbito de la educación superior, principalmente en universidades, a fines de los 60 (Moncada, 2011). Además, este modelo inicia en Estados Unidos como respuesta a los cambios económicos, el desarrollo de las tecnologías y las nuevas exigencias de la globalización (Mulder, Weigel y Collings, 2008)

Este modelo curricular tiene como una de sus principales características que otorga un valor importante al contexto social y al desarrollo de capacidades y habilidades que permitan a las personas desempeñarse con éxito en él. En la actualidad este modelo se ha posicionado en el ámbito educativo, tanto en el nivel de educación básica como en educación superior (Moncada, 2011).

Para este modelo es muy importante la noción de competencia, la cual proviene de dos fuentes principales, partiendo de su origen. La primera de ellas corresponde al campo de la lingüística, siendo Chomsky en 1964 quien desarrolla el concepto de

“competencia lingüística”; la segunda proviene del mundo laboral o del trabajo, con el término de competencias laborales, las cuales surgen alrededor de los años 80 vinculado a características personales que explican un desempeño en el trabajo (Barriga, 2006; Schmal y Ruiz-Tagle, 2007; González y González, 2008; Mulder, Weigel y Collings, 2008; Trujillo, 2014). Respecto a esta segunda acepción, se encuentra que la formación para el ámbito laboral basada en competencias promueve los siguientes objetivos: fortalecimiento de la competitividad de los trabajadores, fuerza laboral flexible capaz de adaptarse a los cambios en el sector productivo, educación continua coherente y consistente con los requerimientos de la empresa, y, orientación al sistema educativo para que pueda dar respuesta las necesidades del ámbito del empresariado (Tobón 2005; citado en Vargas, 2008).

En el ámbito educativo, la formación adopta este modelo basado en competencias, pues lo considera un referente válido para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de la construcción de capacidades que permitan a alguien llegar a ser competente. Asimismo, este modelo brinda aportes significativos a la educación por promover una mayor transparencia y claridad de los perfiles profesionales de los programas de aprendizaje, al centrarse en los resultados de aprendizaje; otorgando de esta manera mayor importancia al que aprende y no al que enseña. Asimismo, este modelo fomenta la articulación del ámbito educativo con las necesidades del ámbito laboral, organizando y orientando la formación hacia ello. De esta manera, las personas formadas considerando este modelo basado en competencias, tienen una preparación que les brindan herramientas para responder de forma integral a los problemas cumpliendo determinados criterios de logro, calidad o efectividad.

Ahora revisaremos con mayor detalle la definición del término competencias en este modelo. De acuerdo con Díaz - Barriga (2006) y Martínez (2003), definir el concepto de competencias no es tarea fácil, ya que es un término polisémico y actualmente son variadas las definiciones que se han elaborado alrededor de este concepto en el

ámbito educativo. Es así que este concepto tiene diferentes fuentes teóricas y ha evolucionado desde el enfoque centrado en la tarea y el perfil, hasta el enfoque holístico y complejo. Teniendo en cuenta ello y la revisión realizada por diversos autores (Jonnaert, Masciotra, Barrette, Morel y Mane, 2007; González y González, 2008; Vargas, 2008; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2011), se ha elaborado la siguiente tabla que muestra algunas de las definiciones en relación a este concepto:

Tabla 1. Definición de competencia

Autores y año	Definición de competencia
Bunk (1994)	Es la disposición de los conocimientos, las destrezas y aptitudes de una persona para desarrollar una determinada profesión en la que pueda dar solución a diferentes problemas con autonomía y flexibilidad.
Tuning (2000)	Es la combinación de determinados atributos (haciendo referencia a conocimientos, actitudes y responsabilidades) que definen los resultados de aprendizaje de un programa en particular, es decir, aquello que los alumnos podrán realizar al término de su proceso educativo.
Mertens (2000)	Aptitud que tiene una persona, la cual se ha alcanzado con el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades, que le permite desempeñar una función en situaciones diversas en el ámbito productivo, considerando requerimientos específicos de calidad determinados por el.
Larrain y González (2003)	El saber el contenido (el qué), pero también la forma cómo se aplica o desarrolla (el cómo). Ser competente es una propiedad de la persona que le permite resolver problemas específicos con complejidad técnica.
OIT (1993)	La competencia significa idoneidad para desarrollar una tarea o desempeñarse en un puesto de trabajo de forma eficaz.
Tobón (2006)	Proceso complejo de desempeño que es realizado con idoneidad en un contexto específico de forma responsable
Tardif (2008)	un saber actuar que es complejo y que se apoya en el uso y movilización eficaz de diversos recursos

Elaboración propia sobre la base de Jonnaert et.al. (2007), González y González (2008), Vargas (2008) y Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011).

A partir de este recuento de las diferentes definiciones de las competencias es posible identificar cuatro características que son compartidas por ellas. La primera es que la competencia involucra un conjunto de elementos o saberes integrados que hacen referencia a los conocimientos, procedimientos y actitudes. El dominio de estos tres saberes hace a una persona capaz de actuar con eficiencia en situaciones profesionales específicas. La segunda característica es que la competencia se evidencia en la acción, es decir que no se centra en los recursos o capacidades de la

persona, sino en la forma como los moviliza o los usa para atender una determinada situación. La tercera es que las competencias, al estar sustentada en una acción, para su adquisición, requiere de experiencias directas por parte del aprendiz. La cuarta característica de una competencia es su aspecto contextual, por ello, no es posible hablar de competencia sino se tiene claro el contexto en el que se desplegará.

Considerando lo anterior, entonces la definición de competencia que se adopta para fines de esta investigación es la siguiente: actuación integral y compleja, realizada a partir de un conjunto de saberes integrados y organizados (conocimientos, habilidades, actitudes) que se lleva a cabo en una situación profesional específica con responsabilidad y siguiendo criterios específicos de calidad.

2.2.1. El currículo y sus elementos en el modelo basado en competencias

Tobón (2006) refiere que el currículo en el modelo basado en competencias tiene como intención el desarrollo de una educación integral que forme personas con capacidad de reflexión y adaptación a diferentes contextos, así como la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. El currículo debe proporcionar la organización de una educación que permita responder a las demandas de la sociedad actual, lo que genera que las instituciones educativas vinculen sus programas académicos con el sector productivo (González, 2006). Asimismo, la vigencia del currículo en este modelo está sujeto a un continuo ajuste en base a las necesidades o nuevas demandas que aparecen en el contexto. Dichas demandas son las que orientan la definición de perfiles que se buscarán alcanzar a través del proceso formativo, de manera que se asegure la pertinencia, el empleo y la empleabilidad de los egresados.

Adicional a lo anterior, el currículo en el modelo basado en competencias además de estar relacionado a lo laboral, también se preocupa por el desarrollo integral de la persona, por lo que además de formar a la persona para responder a las demandas del sector productivo, también se desarrollan las habilidades personales y sociales.

Por ello, en este currículum, el eje central es la persona, el estudiante, para quien lo central no es acumular conocimientos, sino desarrollar habilidades para poder resolver problemas en contextos específicos (González, 2006).

En cuanto a los elementos del currículum bajo el modelo por competencias son los siguientes: perfil de egreso, competencias, contenidos, estrategias didácticas y evaluación. El perfil de egreso es un elemento fundamental del currículum que expresa las competencias que debe lograr el estudiante al término de su formación profesional (Schmal y Ruiz-Tagle, 2007; González y Gonzáles, 2008; Santiváñez, 2012). Este elemento del diseño curricular tiene una gran relevancia, pues es el eje orientador de los demás. El perfil explicita también los campos o áreas de acción del egresado al término de su trayectoria formativa.

Con respecto al segundo elemento del currículum que son las competencias, previamente se ha definido como una actuación integral y compleja, realizada a partir de un conjunto de saberes integrados y organizados (conocimientos, habilidades, actitudes) que se lleva a cabo en una situación profesional específica con responsabilidad y siguiendo criterios específicos de calidad. Las competencias pueden clasificarse de diferentes formas. Para efectos de esta investigación se abordará la clasificación de competencias básicas, genéricas y específicas.

Las competencias básicas se definen como aquellas que son esenciales y necesarias para desenvolverse en la sociedad y en cualquier ámbito laboral. Por tanto, conforman la base sobre la que se desarrollan o se forman los demás tipos de competencia. Las competencias genéricas son aquellas que son compartidas por diferentes áreas profesionales u ocupacionales. Su principal característica es que promueven el incremento de posibilidades de conseguir empleo, al promover la gestión, acceso y conservación del mismo. En el caso de las competencias específicas son aquellas propias de la carrera profesional, es decir tienen un grado alto de especialización.

En lo que se refiere al tercer elemento del currículo que son los contenidos, estos se definen como los ejes transversales de la formación. Estos contenidos son de carácter conceptual, procedimental y actitudinal y deben estar orientados a enriquecer de forma significativa la experiencia de estudiantes, para el desarrollo de su formación integral. Estos contenidos son los que se desarrollan a través de las unidades didácticas o cursos y deben asegurar el logro de las competencias definidas en el perfil de egreso (Santiváñez, 2012).

En cuanto a las estrategias didácticas, que son otro elemento del currículo, se incluyen las estrategias de enseñanza que usará el docente para el tratamiento de los contenidos especificados, así como las estrategias de aprendizaje que requiere desplegar el estudiante para para el logro de las competencias. Estas estrategias de aprendizaje son más pertinentes cuando se enfocan en el trabajo autónomo del estudiante y en la aplicación de lo que aprende (Martínez, 2003; Santiváñez, 2012).

Por último, el elemento del currículo referido a la evaluación hace referencia a la evaluación de los aprendizajes del estudiante. Para ello se formula las pautas sobre el sistema de evaluación que se aplicará para medir el logro de competencias establecidas en el perfil de egreso a lo largo de la trayectoria formativa (Santiváñez, 2012). Es importante señalar que el principio general de la evaluación es que se base en el desempeño del estudiante en actividades y problemas que estén vinculados al contexto profesional, puede ser de forma simulada o real en situaciones variadas.

Todos estos elementos del currículo, como se señaló previamente, transitan por procesos curriculares para diseñarlos, desarrollarlos y evaluarlos. Para fines de esta investigación se centrará en el proceso de diseño curricular, el cual se explicará a continuación.

2.3. El diseño curricular en el modelo por competencias

Uno de los diseños curriculares que se promueve con mayor énfasis durante la primera década del siglo XX, en la educación en general, es el basado en el modelo por competencias, el cual tiene como foco principal que los aprendices puedan desarrollar competencias que les permitan desempeñarse con idoneidad frente a la resolución o atención de una situación o problema complejo de la vida real o profesional. Así, de acuerdo con Santiváñez (2012), diseñar un currículo implica pensar de forma participativa, la formación de un estudiante, de manera tal que le permita desempeñarse adecuadamente en situaciones profesionales.

En esa línea, interrogantes como: ¿A quién se forma? ¿En qué se les debe formar a los jóvenes que acceden a la educación superior tecnológica? ¿Para qué se les forma? ¿Cómo se les enseña o se desarrollan sus competencias? ¿Cómo y qué se evalúa? ¿Cómo se logra que al término de su formación se puedan integrar al ámbito productivo y responder a los requerimientos identificados? son las que se buscan responder desde el diseño curricular (Ruiz, 1996; Casanova, 2012).

El diseño curricular se puede evidenciar desde una doble perspectiva: como producto y como proceso. Como producto, el diseño curricular es el esquema o estructura que se formaliza a través de documentos que orientan la práctica educativa, es decir, la enseñanza y por tanto el contenido formativo. Así, el diseño curricular entonces constituye los pasos o procedimientos para crear o modificar los elementos del currículo y la forma cómo estos se relacionan e interactúan; de esta manera, el diseño curricular hace posible conformar un esquema de interpretación y de acción que permitirá aplicar la teoría curricular en la práctica educativa. Como proceso, el diseño curricular implica la toma de decisiones, sistemática y participativa, basado en la reflexión y el debate, en el que se define y organiza la formación de los estudiantes

(respondiendo a las interrogantes previamente planteadas) (Guarro, 1989, citado en Ruiz, 1996; Stenhouse ,1993, citado en Tovar y Sarmiento, 2011).

Para fines de esta investigación se ha optado por definir el diseño curricular como el proceso participativo en el que se decide y determina la formación de los estudiantes, definiendo los elementos curriculares revisados previamente (perfil de egreso, competencias, contenidos, estrategias didácticas y evaluación). Teniendo en cuenta esta definición, el diseño curricular en el modelo basado en competencias debe considerar la definición y toma de decisiones de forma participativa sobre: formación en la actuación, la práctica y no solo el contenido, adoptar una estructura modular, explicitar la relevancia de lo que se aprende, promover la aplicación de los contenidos a situaciones reales de trabajo, plantear situaciones complejas que deban resolverse con el logro de determinadas competencias, estructurarse considerando logros complejos y completos que deben poseer los estudiantes, y favorecer la autonomía del estudiante, focalizando de manera pertinente el aprendizaje para brindar diferentes oportunidades que permitan alcanzarlo (Vargas, 2008).

Por otro lado, este proceso de diseño curricular es importante en la medida que, a partir de ello, se implementará determinadas estrategias en los espacios formativos con los estudiantes; por ello es un ejercicio de suma importancia que debe realizarse de manera reflexiva, participativa y consciente, en la comunidad educativa. Al respecto, la literatura refiere a los docentes como actores importantes en este diseño curricular (Jiménez, 2002; Obando, 2008; Santiago, Parra y Murillo, 2012), ya que son ellos quienes implementan lo que se define desde el currículo, posteriormente en los espacios formativos; por ello, cada vez más se promueve la participación de la comunidad docente en el diseño curricular, tanto en el proceso mismo como en los productos curriculares que se logran como parte de ello. Percy, Martin-Beltrán, Silverman y Daniel (2015) encuentran que la participación de los docentes en el diseño curricular asegura su implementación en el aula con sus estudiantes. En esta misma

línea señalan que la participación activa y de forma colaborativa de los docentes en el diseño curricular impacta sobre la consistencia de la propuesta formativa y promueve espacios de aprendizaje sobre el currículo (Ho, 2010; Voogt, Westbroek, Handelzalts, Walraven, McKenney, Pieters y Vries, 2011; Voogt, Pieters y Handelzalts, 2016).

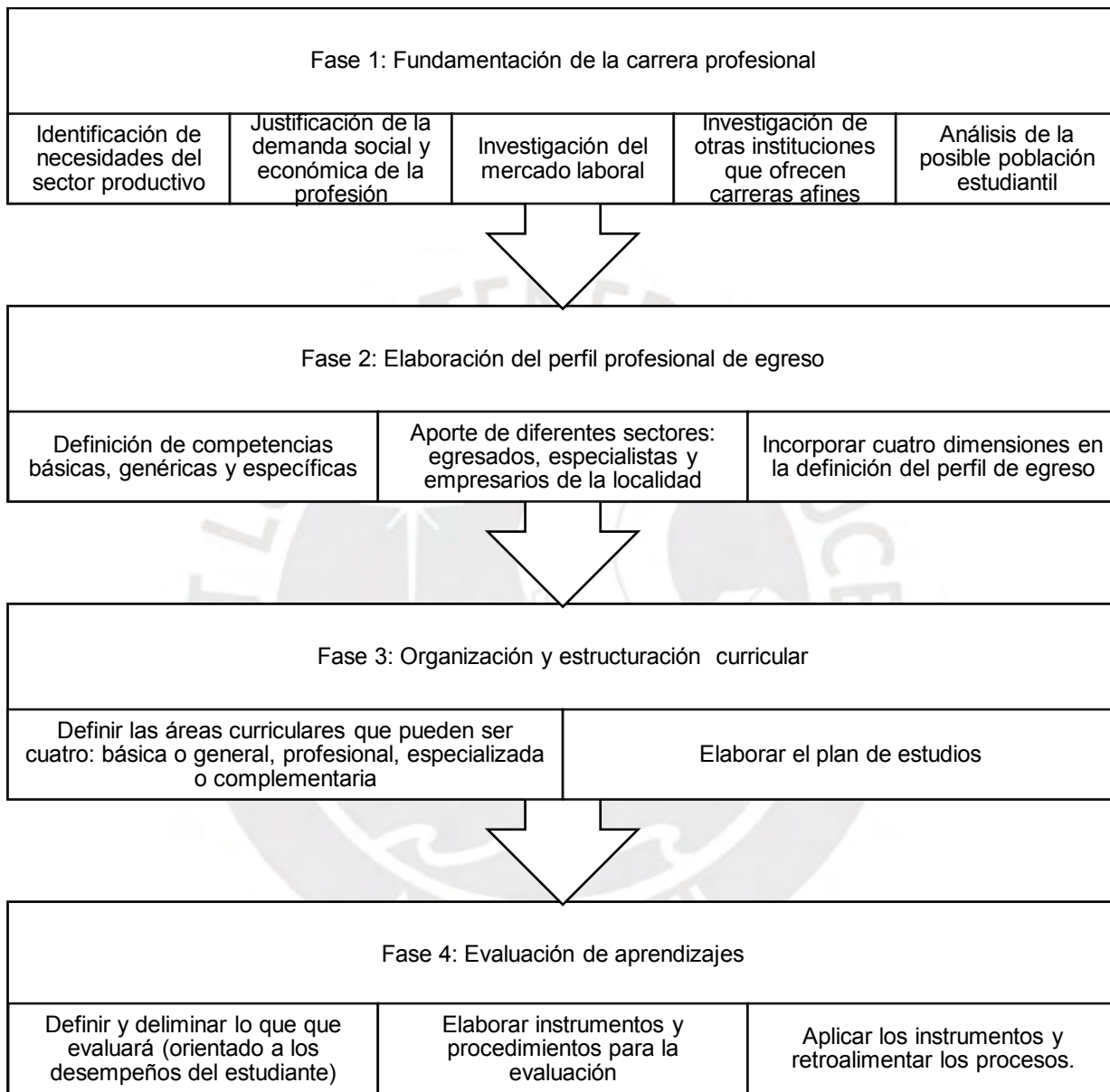
Como se señaló previamente, la educación superior tecnológica en su esencia misma, busca desarrollar propuestas formativas que permitan a los estudiantes responder a las necesidades del sector productivo. Precisamente el currículo desde el modelo basado en competencias tiene la misma intención al tener como eje principal la formación de personas que puedan desempeñarse en la vida y en el ámbito laboral. En ese sentido, el diseño curricular bajo este modelo busca desarrollar habilidades en los estudiantes para atender a las demandas actuales y futuras de la sociedad y las empresas. A continuación, se revisarán las fases que se siguen para el diseño curricular en el modelo basado en competencias.

2.3.1. Fases en el diseño curricular en el modelo basado en competencias en la educación superior tecnológica

En esta apartado se presentan las fases para diseñar el currículo en el modelo basado en competencias. Es importante precisar que, a partir de la revisión bibliográfica realizada, se ha identificado la existencia de diferentes propuestas para elaborar el diseño curricular, recogidas a partir de autores como Schmal y Ruiz-Tagle (2007), Martínez (2003) y Santiváñez (2012). En dichas propuestas, se encuentra el uso de diferentes términos para hacer referencia a las fases que se proponen seguir para la elaboración del currículo, tales como fases, etapas, momentos. Incluso existen autores que refieren que todas estas fases o etapas forman parte de una metodología determinada. Para efectos de esta investigación se denominarán como fases. A continuación, se presenta una propuesta de fases para elaborar el diseño curricular, la

cual ha sido construida a partir de los aportes de Schmal y Ruiz-Tagle (2007), Martínez (2003) y Santiváñez (2012).

Figura 3. Fases en la elaboración del diseño curricular en el modelo basado en competencias



Elaboración propia sobre la base de Schmal y Ruiz-Tagle (2007), Martínez (2003) y Santiváñez (2012).

En la primera fase, se elabora la fundamentación de la carrera que se va a diseñar, para lo que se requiere realizar una investigación de las necesidades del ámbito en el

que trabajará el profesional técnico. Esta investigación además permite situar a la carrera profesional en una realidad y contexto social determinado (Díaz-Barriga Arceo, 1990). Luego de haber realizado este análisis se define si la carrera profesional es la adecuada para atender las necesidades identificadas y si existirá un mercado laboral inmediato o próximo para el profesional. Adicionalmente se analiza si existen otras ofertas formativas similares a la carrera que se busca ofrecer. Santiváñez (2012) señala que ello se puede realizar a través de un análisis FODA que involucre a los competidores directos.

Díaz-Barriga Arceo (1990) de forma más precisa señala que dentro de esta fase se pueden identificar sub tareas entre las que se encuentran: investigación de las necesidades que serán atendidas por los profesionales, definición del sustento de la perspectiva que se va a seguir, que sea viable para atender las necesidades, investigar el mercado ocupacional para el profesional que incluya no solo el contexto cercano sino también instituciones nacionales y extranjeras a fines a la propuesta y finalmente analizar la población estudiantil.

La segunda fase consiste en formular el perfil de egreso el cual está constituido por el conjunto estructurado de competencias y capacidades que una institución educativa se compromete a lograr en los estudiantes al término del plan de estudios (Vargas, 2008; Santiváñez, 2012). En el perfil de egreso se expresan también los valores y la filosofía institucional. Asimismo, el perfil de egreso determina las actividades, tareas y funciones generales y específicas que lleva a cabo un profesional en los campos propios de su carrera profesional (Picaso y Rios, 2012).

Para ello, el perfil de egreso comprende las competencias básicas, genéricas y específicas. Como se señaló previamente, las competencias básicas se refieren a aprendizajes necesarios para el desarrollo de otras habilidades como la comunicación efectiva, el uso de las tecnologías, entre otros. Por otro lado, las competencias

genéricas fomentan el desarrollo de habilidades comunes a cualquier profesión, por ejemplo, trabajo en equipo, liderazgo, ética, pueden constituir competencias de este tipo. Las competencias específicas se refieren a los aspectos técnicos de la carrera o profesión. Para Santiváñez (2012), estas competencias implican mayor dedicación y espacio para la formación teórico – práctica.

Para definir el perfil de egreso, Vargas (2008) define tres acciones importantes a considerar en este ejercicio: consultar a académicos y especialistas disciplinarios (que pueden ser los profesores de la carrera profesional en cuestión), consultar a egresados que sean de la misma institución o de otras, y, consultar a empleadores de la localidad y expertos reconocidos. En base al recojo de información de estos diferentes actores, se toma una decisión consensuada que dan como lugar al perfil de egreso. Por su lado, Larraín y González (2005, citados en Vargas, 2008) refieren cuatro aspectos a considerar en la elaboración del perfil de egreso que responden a la precisión de diferentes niveles de contexto de la carrera: internacional, nacional, institucional y del área disciplinaria.

Para la tercera fase, sobre la organización y estructuración curricular, consiste en definir las áreas o líneas del currículo, los contenidos transversales y el plan de estudios. En cuanto a las áreas curriculares, de acuerdo a lo establecido en el perfil de egreso, se pueden identificar cuatro áreas curriculares: básica o general, profesional, especializada y complementaria. El área curricular básica o general hace referencia a los contenidos de cultura científica general y otras disciplinas de índole formativo. Esta área curricular suele ser común a todas las carreras y se organizan en los primeros ciclos. El área curricular profesional se refiere a la formación propia de una profesión o carrera profesional. El área curricular de formación especializada refiere los contenidos que son propios y exclusivos de una carrera profesional. El área curricular complementaria incluye o incorpora contenidos que complementan la formación integral del futuro egresado (Santiváñez, 2012).

Cada una de estas áreas curriculares o líneas curriculares como lo plantean Picaso y Rios (2012), permitirá identificar qué contenidos se requieren para desarrollar las competencias definidas en el perfil de egreso. De esta manera, los contenidos emergen de este análisis, luego de identificarlos es necesario estructurarlos y organizarlos para alcanzar los aprendizajes establecidos en el perfil de egreso. De esta manera la estructuración curricular consiste en seleccionar determinados cursos o trayectos de formación para establecer una secuencia en la que serán desarrollados. A partir de dicha estructuración, se realiza el ordenamiento y la agrupación de los contenidos para generar unidades coherentes que pueden ser módulos. Vargas (2008) define el módulo como el conjunto de actividades planificadas para alcanzar las competencias del perfil de egreso. Dicho de otra forma, se trata de un bloque coherente de formación que especifica el logro de una determinada competencia, para lo cual se requiere organizar los procesos de enseñanza – aprendizaje de una manera determinada.

Seguidamente en esta fase también se elabora el plan de estudios, que es el componente estructural que articula los siguientes aspectos: cursos o asignaturas, malla o mapa curricular, selección, organización y periodificación de los contenidos, las sumillas, los sílabos y sesiones de aprendizaje (Santiváñez, 2012). De la misma manera como se señaló en el perfil de egreso, en esta fase es indispensable la participación de un equipo multidisciplinario conformado por docentes expertos de los temas de la carrera, docentes expertos en currículo, entre otros. Con esta fase elaborada, se cuenta con la ruta formativa por la que deberá transitar un estudiante para alcanzar el perfil de egreso definido (Vargas, 2008; Santiváñez, 2012).

La cuarta fase referida a la evaluación de aprendizajes requiere de la definición de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que se aplicarán para verificar el logro de las competencias definidas en el perfil de egreso y que desarrollan a través de la organización y estructuración que se evidencian en el plan de estudios. En esta

fase también se precisa la periodicidad de la evaluación, la cual debe estar en coherencia con lo estipulado en el reglamento institucional.

2.4. El diseño curricular en la educación superior tecnológica peruana

Luego de haber revisado el contexto general de la educación superior tecnológica y el diseño curricular en el modelo basado en competencias, se aborda en esta sección las características del diseño curricular en la educación superior tecnológica en el contexto peruano, precisando las fases para elaborar el currículo propuestas en las normativas y lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación del Perú

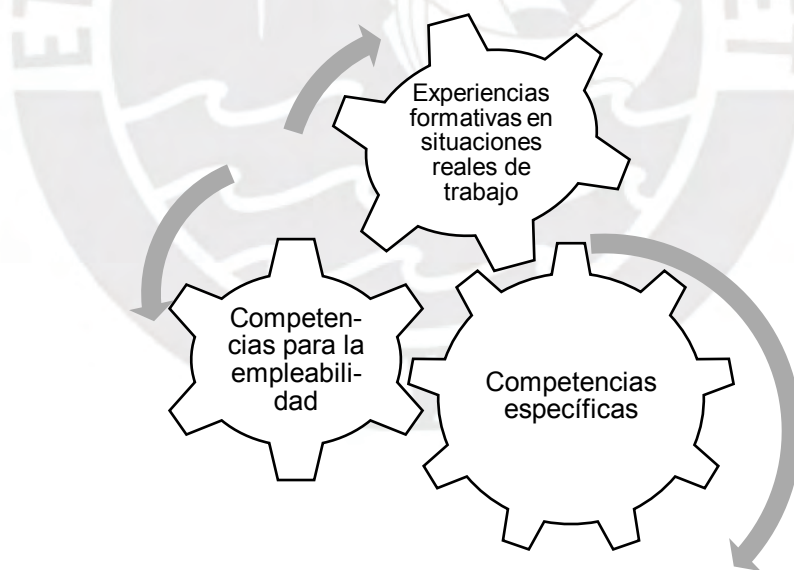
En el caso de Perú, con la nueva reforma educativa y la promulgación de la Ley N°30512, se propone un nuevo diseño curricular que responda a las necesidades del ámbito laboral y productivo. Esto plantea un cambio para la comunidad educativa ya que, hasta fines del 2015, el equipo directivo y docentes de institutos de educación superior tecnológicos públicos y privados implementaban el currículo que el Minedu diseñaba. Sin embargo, con la promulgación de la Ley N° 30512 (2016), ello cambió significativamente, otorgando a los docentes de institutos de educación superior tecnológicos la responsabilidad de elaborar el currículo, según las necesidades y requerimientos del sector productivo o laboral de la región, para garantizar la empleabilidad de sus estudiantes.

Esto último no es ajeno a otras realidades. En todos los sistemas y niveles educativos, se está favoreciendo cada vez más la participación de los equipos docentes en los procesos de diseño curricular por tres razones: la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en sus múltiples dimensiones, es un momento importante del acto educativo (Santiago, Parra, Murillo, 2012; Saad, 2012; Fernández, 2014; Huizinga, Handelzalts, Nieveen y Voogt, 2014), garantiza la implementación en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Shawer, 2010; Peercy et.al., 2015; Mikser,

Kärner y Krull, 2016), y promueve la consistencia entre todos elementos del currículo (Voogt, et. al., 2016).

Sin embargo, esta nueva responsabilidad no ha sido fácil para los docentes de los institutos de educación superior tecnológicos públicos, pues en su mayoría son profesionales técnicos, es decir, no son educadores o expertos en currículo (Minedu, 2019b). Por ello, el Minedu viene desarrollando desde el 2016, diferentes procesos de capacitación presencial y virtual, así como estrategias de acompañamiento presencial a los docentes sobre esta temática (Minedu, 2019a). En cuanto a la nueva propuesta del diseño curricular, en los lineamientos académicos generales (Minedu, 2018a) se señala que los institutos de educación superior tecnológicos, tienen tres componentes curriculares que deben ser considerados en la elaboración de los planes de estudios. A continuación, se presentan estos componentes curriculares y una breve descripción de cada uno de ellos.

Figura 4. Componentes curriculares del diseño curricular de los institutos de educación superior tecnológicos



Tomado de: Político para la formulación de los planes de estudios (Minedu, 2018b).

Las competencias específicas o también denominadas técnicas, hacen referencia al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias y propias de una carrera profesional específica. Por otro lado, las competencias para la empleabilidad, de acuerdo a la definición planteada por el Minedu, están referidas al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a la persona desempeñarse a lo largo de la vida en diferentes situaciones. Estas competencias se relacionan con características personales y sociales.

De acuerdo a la literatura revisada previamente, estas competencias para la empleabilidad corresponden a las competencias genéricas. El Minedu propone dentro del diseño curricular, considerar tres competencias para la empleabilidad de forma obligatoria: comunicación efectiva, herramientas tecnológicas e inglés. Si la institución considera incorporar otra competencia para la empleabilidad, puede incorporarla de acuerdo a su modelo y a la fundamentación inicial que tenga de la carrera profesional (Minedu, 2018a). El tercer componente curricular, llamado experiencias formativas en situaciones reales de trabajo, se definen como el conjunto de actividades que permiten a los estudiantes consolidar, integrar y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas a las competencias específicas o para la empleabilidad, en situaciones de la realidad laboral.

Para el desarrollo de los componentes curriculares en la propuesta formativa, el Ministerio de Educación ha desarrollado una guía de diseño curricular en la cual determina etapas o fases para la elaboración del mismo (Minedu, 2016).

2.4.1. Fases del diseño curricular de la educación superior tecnológica peruana

De acuerdo a las fases revisadas en el capítulo anterior, se encuentra similitudes con la propuesta del Ministerio de Educación, que están plasmadas en la guía de formulación de los planes de estudios (Minedu, 2016):

a) Fase 1: Elaboración del perfil de egreso

El perfil de egreso está constituido por las competencias técnicas o específicas y las competencias para la empleabilidad (Vargas, 2008; Santiváñez, 2012; Minedu, 2016). Sin embargo, para el caso de los institutos de educación superior, las competencias técnicas se encuentran definidas en el Catálogo de la Oferta Formativa en la mayor parte de las carreras profesionales. De esta manera, si la institución ofrece una carrera definida en el Catálogo, entonces debe utilizar las competencias específicas definidas en él. Si la carrera ofrecida no se encuentra en el Catálogo, deben definirlas y formularlas.

En el caso de las competencias para la empleabilidad, como se señaló previamente, los institutos de educación superior tecnológica deben incorporar al menos 3 competencias de forma obligatoria. Adicionalmente pueden consensuar otras competencias para la empleabilidad (Minedu, 2018a).

b) Fase 2: Estructuración y organización del plan de estudios

En esta segunda etapa, existe gran similitud entre lo propuesto por el Ministerio de Educación y la literatura revisada.

- Definición y organización de los módulos: en base a las competencias técnicas del perfil de egreso, se definen los módulos que tendrá la carrera y se realiza una organización. Se sugiere que normalmente un módulo desarrolle solo una competencia técnica. En caso se vinculen dos competencias técnicas, debe asegurarse su vinculación y relación. Asimismo, en cada módulo se asigna al menos una competencia para la empleabilidad.

- Definición de capacidades: en base a las competencias por cada módulo, se definen capacidades las cuales deben guardar relación con los aspectos centrales de las competencias, ya sean técnicas o para la empleabilidad.
- Definición y organización de las unidades didácticas (asignaturas): se definen las unidades didácticas por cada capacidad definida y se organizan de acuerdo al proceso de aprendizaje.
- Definición de contenidos: estos son considerados como el vehículo que fomenta el logro de las competencias. Por ello los contenidos deben definirse teniendo en cuenta las capacidades a las que responden y a la competencia del módulo. Los contenidos deben abordar conocimientos, procedimientos y actitudes.
- Definición de las experiencias formativas en situaciones reales de trabajo: estas se refieren a las actividades que deben realizar los estudiantes para poner en práctica lo aprendido, de acuerdo a las competencias específicas y para la empleabilidad, de acuerdo al módulo formativo en el que se encuentra.
- Determinación de créditos y horas: a partir de los contenidos establecidos para cada unidad didáctica se establecen los créditos y horas de cada una de ellas, considerando el tiempo de aprendizaje de un estudiante.
- Organización del itinerario formativo: en la literatura a este proceso se le conoce como la malla curricular en la que se define la temporalidad de los módulos, unidades didácticas, créditos y horas, distribuidos en los períodos académicos determinados.
- Elaboración de los sílabos: se formulan los sílabos para cada una de las unidades didácticas identificadas en la malla curricular.

Adicionalmente a las fases, el Minedu (2018b) sugiere la conformación de dos comités que tendrán diferentes niveles de participación durante la elaboración de las dos fases mencionadas. El primer comité corresponde al comité de diseño y revisión curricular,

responsable de organizar a la comunidad docente para elaborar el diseño curricular. El segundo equipo es el comité consultivo, el cual está conformado por representantes del sector productivo que participen en espacios de validación de diferentes elementos del diseño curricular (principalmente perfil de egreso y plan de estudios).

La conformación de los equipos señalados para la elaboración del diseño curricular coincide con lo propuesto en otras investigaciones, en el que se enfatiza la participación de diferentes actores para el diseño curricular de las instituciones educativas. De acuerdo con Posner (1998, citado en Jiménez, 2002), el diseño curricular requiere, de preferencia, de la participación de las siguientes personas: a) un experto del área de psicología que conoce cómo aprenden los estudiantes y sus necesidades, b) un técnico o especialista de la carrera, c) un experto en docencia que conoce la complejidad del trabajo con los estudiantes, d) un personal del equipo directivo que conoce el contexto económico-político de la comunidad educativa, y, e) un experto en el diseño del currículo que conoce cómo elaborarlo. Este escenario ideal, como lo propone Posner (1998, citado en Jiménez, 2002), no se encuentra siempre a disposición para diseñar o actualizar un currículo.

Tovar y Sarmiento (2011) añaden a este equipo de personas mencionado anteriormente, a los empleadores, asociaciones gremiales y egresados, como grupos de interés o *stakeholders* importantes de promover su participación en el diseño curricular. De forma más precisa, el término *stakeholders* propuesto por Freeman (1984, citado en Corrêa, 2006) hace referencia a cualquier persona o grupo que tiene interés en un programa, política o producto, por el hecho de afectar o ser afectado por el logro de sus metas u objetivos (Rodríguez-Campos, 2012; Báez, Apolo, Pasquel y Pauker, 2018). Todas las organizaciones o instituciones tienen grupos de interés determinados y es necesario conocerlos en relación a sus necesidades, la opinión que tienen y el nivel en el que la organización impacta o se ve impactada por ellos (Báez et al., 2018).

Por lo dicho anteriormente, es un aspecto clave que las organizaciones o instituciones consideren la realización de su planificación y el diseño de diversas estrategias y acciones, teniendo en cuenta la identificación, expectativas, necesidades e impacto de los *stakeholders* sobre ellas, de manera que éstos puedan ser incorporados en la medida que se consideren pertinentes. Ello debido a que, al identificar y satisfacer pertinente y adecuadamente las expectativas o necesidades de los grupos de interés, de alguna manera se puede alcanzar el éxito de la organización (Báez et al., 2018).

En ese sentido, una propuesta o método para analizar los grupos de interés, incluye la identificación de: cómo influyen en la organización, qué necesita la organización de ellos, el criterio que utilizan los *stakeholders* para evaluar a la organización y tener claro el orden de importancia de cada uno de ellos (Bryson, 1995 y Joyce, 1999; citados en Corrêa, 2006). Justamente en relación a la evaluación que hacen los grupos de interés sobre la organización, existen diferentes aproximaciones teóricas que explican cómo ha sido la participación de estos: desde el diseño de la evaluación hasta la interpretación de los resultados (Rodríguez-Campos, 2012).

En el ámbito educativo y de forma precisa en el diseño curricular, también es importante considerar la identificación de los *stakeholders*. Como se señaló previamente, en el caso de la educación superior tecnológica, un grupo de interés importante son los empleadores ya que la formación que se desarrolla en los Institutos de Educación Superior Tecnológica debe permitir a los estudiantes responder a las necesidades del sector laboral. De esta manera, los empleadores son de alguna manera *stakeholders* que se benefician de la formación dada en los institutos, a través de sus egresados. De hecho, como se ha señalado, estos grupos de interés son parte del comité consultivo y participan de forma activa en determinados momentos del diseño curricular: en la validación de las competencias del perfil de egreso y plan de estudios.

En resumen, como se ha revisado en este capítulo el diseño curricular que se promueve con mayor énfasis en los institutos de educación superior tecnológico es el basado en competencias, el cual se caracteriza por que los aprendices puedan desarrollar competencias que les permitan desempeñarse con idoneidad frente a la resolución o atención de una situación o problema complejo de la vida real o profesional. Asimismo, para diseñar el currículo se requiere establecer determinadas fases que van desde el establecimiento del perfil de egreso hasta la evaluación de aprendizajes. En este diseño curricular, además, pueden intervenir diferentes personas, tanto de la propia institución educativa como actores externos (grupos de interés) a ella. En el siguiente capítulo nos centraremos en la participación específica del docente en la elaboración de este diseño curricular y qué caracteriza dicha participación.



CAPÍTULO 3:

PARTICIPACIÓN DOCENTE EN EL DISEÑO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA

En los primeros capítulos se ha revisado el diseño curricular en la educación superior tecnológica en general y luego se ha ido precisando en el contexto peruano cómo se desarrolla. En ese sentido, como hemos ido analizando, dentro de esta construcción del diseño curricular, el docente juega un rol muy importante. En base a ello, en este capítulo se explorará la participación docente, sus características y los factores que limitan o promueven una mayor participación del docente en el diseño curricular la educación superior tecnológica.

3.1. La participación docente en el diseño curricular de la educación superior tecnológica

En su concepción más amplia, la participación constituye un derecho de las personas o colectivos para intervenir y expresarse en diferentes ámbitos y espacios (Angder-Egg, 1999; López, 1999; Portillo y Contreras, 2012; citados en Pasek, Ávila y Matos, 2015). Al ejercerse como derecho, la participación se concreta en acciones determinadas que las personas o colectivos realizan, de forma activa, voluntaria y consciente.

Otros autores, respecto a la participación, señalan que tiene un carácter social, porque se da en interacción con otras personas y tiene una finalidad, es decir, busca lograr alguna meta u objetivo en común con otros. Bajo esta concepción, la participación es una condición básica e indispensable para integrar a los sujetos hacia la consecución de objetivos comunes o desarrollo de proyectos que favorezcan su vida y la del colectivo (Touraine, 1997; citado en Melo, 2014). Precisamente para alcanzar o favorecer el logro de esos objetivos, la acción de participar se concreta en la toma de decisiones, de acuerdo con ello, para autores como Rossí y Grinberg (2005, citados en Parek, Ávila y Matos, 2015), esa toma de decisiones sería una característica fundamental de la participación. De esta manera, la participación de una persona o colectivo en una determinada acción se concreta cuando son parte y pueden tomar decisiones que estén relacionadas al logro de los objetivos propuestos.

Además de esta característica, otros autores van más allá de esta definición de participación, resaltando su carácter transformador o generador del cambio, es decir, en la medida en que el sujeto participa, éste se transforma cuando interviene sobre su entorno para cambiarlo o hacer alguna modificación en él (Jiménez, 2002; Montero, 1996; citado en Portillo y Contreras, 2012; Marchioni, 2004; citado en Pasek, Ávila y Matos, 2015). En esta postura, la participación de las personas llegará a su máximo esplendor cuando logra transformar su entorno y sus condiciones. En este caso, la participación ya no solo está definida por la toma de decisiones, sino también por ejecutar esas decisiones y que ellas tengan un cambio en el entorno de las personas que participan. Esa sería la máxima evidencia de participación, la posibilidad de poder cambiar el entorno en base a la decisión tomada.

De esta manera, resumiendo las ideas centrales presentadas hasta ahora se tiene que la participación es un derecho de las personas para intervenir en diferentes contextos de forma autónoma y consciente; en el ejercicio de este derecho, la participación se concreta en acciones que implican una toma de decisiones y que pueden llegar a su

máxima expresión como la de cambiar o transformar las condiciones del entorno del que forman parte los sujetos participantes.

Para el ámbito educativo, específicamente en la educación superior tecnológica, la participación tiene el mismo sentido, es decir, se trata de un derecho de los diferentes actores de la comunidad educativa para que puedan intervenir en las situaciones que se requieran con autonomía y consciencia de lo que hacen. Asimismo, en esta intervención deben poder tomar decisiones para la consecución de una determinada meta.

A partir de lo definido hasta aquí sobre participación, se conceptualizará la participación docente en el diseño curricular de la educación superior tecnológica como la práctica voluntaria y consciente de los docentes para intervenir activamente en la discusión y en la toma de decisiones para lograr el diseño del currículo de las carreras profesionales (Medina y Santeliz, 2008; Velasco; 2000; citado en Obando, 2008; Ceballos, 2009; citado en Portillo y Contreras, 2012; Rojas y Rodríguez, 2018). En base a esta definición, se identifica tres elementos importantes y constitutivos de la participación docente: 1) requiere de la actividad o intervención del docente, 2) tiene una finalidad o meta y 3) implica la toma de decisiones (Rojas y Rodríguez, 2018).

3.2. Caracterización de la participación docente

La participación docente, a partir de la definición establecida, se puede caracterizar según la forma cómo se da en un contexto determinado. De esta manera, la participación puede asumir determinadas cualidades como, por ejemplo, asistir a mesas de trabajo docente, opinar o ser parte de la toma de decisiones. Para ello, diferentes autores han establecido niveles de participación, en el que se han definido características específicas por cada nivel. A continuación, se presentan los niveles de participación.

3.2.1. Niveles de participación docente

De acuerdo con la literatura revisada, existen diferentes propuestas que definen niveles de participación. Una primera propuesta refiere la existencia de tres niveles de participación: pasiva, consultiva y activa (De la Vega, 1983 y Charlita, 1992; citados en Pasek, Ávila y Matos, 2015). La participación pasiva es entendida solo como asistencia a reuniones; las necesidades del grupo no se toman en cuenta y se impone lo que determinado grupo con poder define (Carl, 2005). La participación consultiva es una aproximación más cercana hacia una verdadera participación. En esta forma de participación se crean condiciones para expresar opiniones y sugerencias, pero ellas no son tomadas necesariamente en cuenta para la toma de decisiones. Es una participación de tránsito hacia la participación con toma de decisiones. En la participación activa o responsable, no sólo se expresan opiniones, sino que también hay una actuación, involucramiento y compromiso. Las personas opinan, proponen y se involucran en las decisiones tomadas en grupo, es decir son protagonistas del proceso (Carl, 2015). De acuerdo a la definición propuesta de participación docente en el punto anterior, la referida a participación pasiva no estaría considerada dentro del concepto.

Una tercera propuesta planteada por Velasco (2000, citado en Obando, 2008) define los niveles de participación de acuerdo al grado de compromiso o influencia que se tienen sobre las decisiones; lo cual da como lugar a tres formas de participación: decisoria, consultiva y activa. La participación decisoria es la máxima expresión de la participación, en esta las personas opinan, discuten y participan en la toma de decisiones. La participación consultiva es aquella en que las personas expresan sus opiniones, pero otros deciden las acciones a tomar. La participación activa, las personas actúan de modo congruente con las decisiones tomadas.

A partir de esta revisión de propuestas de niveles, se ha optado por elegir la propuesta de Ydrogo (2015), quien realiza un análisis de varios autores y plantea una

organización que incluye varios de los niveles propuestos por ellos. De esta manera, para Ydrogo (2015) los niveles de participación serían los siguientes: información, nivel que se refiere a la comunicación a los docentes sobre decisiones asumidas por el responsable de la institución; consulta, nivel en el que se solicita opinión a los profesores, pero la decisión final es asumida por los responsables de la institución; propuesta, nivel que se refiere al análisis por parte de los docentes de propuestas de la institución, pero los responsables finalmente toman las decisiones; delegación, nivel en el que los docentes tienen poder de decidir en tareas o acciones específicas; y, la codecisión o decisoria, que es el nivel en el que los docentes participan en todo el proceso y deciden sobre él.

3.3. Factores que facilitan o dificultan la participación docente en el diseño curricular de la Educación Superior Tecnológica

La participación de los docentes en el diseño curricular de las carreras profesionales de los institutos de educación superior tecnológica requiere espacios de trabajo flexibles y determinadas condiciones que lo propicien en mayor medida. Esto, por un lado, tiene que ver con factores institucionales como el clima y la cultura organizacional, así como la forma como está organizada la institución. Asimismo, otro elemento importante es el liderazgo que ejerza el director y el equipo directivo (responsables y jefes académicos) para influenciar el comportamiento de participación por parte de los docentes (Melo, 2014). Por otra parte, también existen variables más personales y propias del docente que pueden generar un espacio propicio para la participación o, por el contrario, dificultarla. Todos estos aspectos se desarrollarán con más detalle a continuación.

3.3.1. Motivación

La motivación es un aspecto importante en las diferentes áreas de la vida de una persona (Santrok, 2004) ya que orienta las acciones o comportamientos que realiza.

Según Santrok (2002, citado en Naranjo, 2009) la motivación puede entenderse como el conjunto de razones que están involucradas en la forma de comportarse de las personas. De esta manera, para el comportamiento de participar en la actualización o diseño del currículo se identifican diferentes razones o motivos en los docentes.

Por un lado, existen motivos internos, vinculados a aspectos internos del docente. Uno de estos elementos está referido al interés genuino por alcanzar el desarrollo de un currículo pertinente y actualizado que responda a las demandas laborales. Asimismo, el compromiso del docente es otro elemento clave para la participación en los procesos de actualización o diseño del plan de estudios. Un tercer aspecto lo constituye la búsqueda del logro de metas específicas lo que influye de forma positiva sobre la vida de los docentes y su entorno laboral (Hauser, 2014).

Sin embargo, es importante referir que la motivación no solo está influida por variables o aspectos internos de la persona, sino también por condiciones o características externas. De esta manera, un espacio de trabajo positivo para el docente influirá de manera positiva sobre su motivación. Asimismo, el reconocimiento por parte de sus pares y los jefes de la institución pueden generar un aspecto positivo en la motivación del docente (Hauser, 2014).

3.3.2. Comunicación

La participación de los docentes en el diseño curricular requiere de la intervención y la toma de decisiones, para lo cual la habilidad comunicativa es un factor importante. En ese sentido, la capacidad de generar una comunicación efectiva de los docentes y en su relación con los otros, constituye un aspecto clave para la participación.

Considerando lo señalado por Brink y Costigan (2015) la comunicación es un proceso dinámico e interactivo, es decir no es un proceso unidireccional, sino que por el contrario puede ser multidireccional. De esta manera es un aspecto necesario que los

docentes tengan facilidad de comprender lo que escuchan, así como la capacidad de transmitir con claridad sus ideas y opiniones frente a un colectivo de docentes. Muy alineado a ello, Melo (2014) refiere que, para la participación efectiva en un determinado proceso, se requiere de la capacidad del docente para analizar los datos y la información proporcionada.

3.3.3. Cultura organizacional

La cultura organizacional se define como el conjunto de significados, principios, creencias y valores que son compartidos por un conjunto de personas que pertenecen a una organización. De esta manera, la cultura organizacional engloba un conjunto o sistema de significados que son compartidos por una gran parte de los miembros de una institución. Estos elementos brindan una identidad propia a la institución y explican de alguna manera, la conducta específica de los colaboradores que forman parte de ella (Ruiz y Pinchi, 2015).

Algunos elementos de este sistema de significados puedan estar constituidos por los siguientes aspectos (Salazar, Guerrero, Machado y Cañedo, 2006):

- a. Énfasis de grupo: relacionada a si las actividades de la organización se realizan en grupo o de forma aislada e individual.
- b. Perfil de la decisión: referida a la forma instaurada y reconocida para la toma de decisiones.
- c. Integración: vinculada a la forma de funcionamiento de los diferentes sub equipos de una organización y su nivel de organización para trabajar.
- d. Control: referida a la forma en que se promueve el cumplimiento de determinados acuerdos o principios. Para ello, una organización puede utilizar mecanismos que promuevan el uso de reglamentos y sanciones o el desarrollo del autocontrol en los colaboradores.

- e. Criterios de recompensa: vinculada a los reforzadores y los criterios que se utilizan para reconocer las buenas prácticas en la organización.
- f. Resolución de conflictos: relacionada a los mecanismos que tiene la institución para atender los conflictos que surjan.

Este sistema de significados que se construyen y se comparten en una determinada institución requiere de consenso y debe promover el bienestar constante de sus miembros y que se alcance su misión. De esta manera, la cultura organizacional puede generar compromisos y una alta productividad laboral en los trabajadores, que no sólo estén relacionados a sus intereses personales, sino que también se considere los intereses de la institución. Todo ello impacta de forma positiva en la organización, su continuo desarrollo, y la alta calidad de vida del trabajador (Salazar et. al., 2006).

3.3.4. Clima organizacional

Este concepto de clima organizacional despegó en la década de los 60 y los autores lo definen como el conjunto de emociones, actitudes, expectativas y motivaciones que se generan en las personas que pertenecen a una institución. Este conjunto de elementos se basa principalmente en sus percepciones sobre los siguientes componentes (Salazar et. al., 2006):

- a. Ambiente físico: referido al espacio físico como instalaciones, equipos, temperatura, espacios disponibles, entre otros de la institución.
- b. Características estructurales: se relaciona con aspectos como el tamaño de la organización, su estructura formal, el estilo de liderazgo existente, entre otros.
- c. Ambiente social: relacionado a aspectos como el nivel de comunicación que existe, la existencia de conflictos entre las personas o equipos, el nivel de compañerismo o trabajo en equipo, entre otros.

- d. Características personales: incluyen aspectos como las actitudes, necesidades, expectativas de las personas que laboran en la institución.
- e. Comportamiento organizacional: relacionado a aspectos como el nivel de ausentismo, la productividad, la satisfacción con el trabajo, entre otros.

Los elementos descritos son los que configuran y determinan el clima de una organización. Por lo tanto, el clima organizacional se da como resultado de la interacción entre las personas y las características de las instituciones.

Asimismo, el clima organizacional puede influir significativamente en la productividad y satisfacción de las personas que forman parte de una institución. El clima laboral que se perciba en una institución puede tener algún tipo de influencia sobre el comportamiento de los colaboradores, su sentido de pertenencia, la calidad de las labores que realizan y su desempeño en general.

En la actualidad se han realizado diferentes estudios respecto al clima organizacional, de acuerdo a ello, Méndez (2006, citado en Zambrano, Ramón y Espinoza, 2017) señala que el clima organizacional tiene un lugar especial en la gestión de las personas, por lo que ha tomado un rol protagónico como objeto de estudio. Asimismo, en los referidos estudios, el clima organizacional se ha estudiado a partir del espacio físico, sus instalaciones, equipos, así como las relaciones que se establecen entre las personas, los estilos de dirección y la forma de atender los conflictos entre el personal.

3.3.5. Liderazgo del director

El liderazgo que tenga el director en una institución educativa es otro factor clave e importante para el adecuado desarrollo y crecimiento de la misma. Un director requiere conducir con asertividad, respeto y claridad sobre las metas que se buscan alcanzar, de manera que transmita ello a los docentes y el resto de la comunidad educativa.

En los institutos de educación superior tecnológicos, los directores cada vez asumen un rol más autónomo, teniendo así nuevas funciones para la gestión pedagógica e institucional. De esta manera, el efecto que tiene el director es indirecto ya no es quien trabaja en los espacios formativos con los estudiantes, sin embargo, si es quien puede generar condiciones óptimas para que los docentes trabajen de forme adecuada en ellas. Así, de forma precisa en la participación docente para la elaboración del diseño curricular, el director puede generar condiciones para propiciar estos espacios de toma de decisiones (Bolívar, 2010).

3.3.6. Marco normativo institucional y del Ministerio de Educación para promover la participación docente en el diseño curricular

El Ministerio de Educación (2018b) define como parte de promover la participación docente en el diseño curricular, la conformación de dos comités durante la elaboración del diseño curricular. Como se mencionó antes, estos comités corresponden a: revisión curricular y comité consultivo. El primer de ellos es el responsable de organizar a la comunidad docente para elaborar el currículo. El segundo está conformado por representantes del sector productivo que participen en espacios de validación de diferentes elementos del diseño curricular (principalmente perfil de egreso y plan de estudios). Si bien se refieren la necesidad de crear estos comités, no se plantean estrategias específicas para fomentar llevarlos a cabo. La guía se centra en desarrollar los procedimientos para elaborar un perfil de egreso y plan de estudios.

De igual manera, los lineamientos académicos generales refieren que para la elaboración del plan de estudios es importante la participación docente y del sector productivo, teniendo en cuenta que se deben considerar los aspectos señalados como obligatorios por parte del Ministerio de Educación para la elaboración del mismo. En estos lineamientos se enfatizan criterios y consideraciones para elaborar los planes de

estudios y en menor medida se desarrollan o plantean estrategias para la promoción de la participación docente (Minedu, 2018a).

Por otro lado, cada instituto de educación superior tecnológico puede definir dentro de su marco normativo propio institucional las condiciones o comportamientos que se esperan por parte de los docentes para la participación en el diseño curricular.



SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En esta segunda parte de la investigación se presenta el diseño metodológico de la investigación y el análisis de los resultados obtenidos. Para ello, se desarrollan dos capítulos. En el capítulo 4, se precisa el enfoque metodológico, tipo y nivel de investigación. Se explica cada uno de estos elementos y se sustenta su pertinencia relacionándolo al tipo de investigación realizada. Asimismo, en esta parte se señala la pregunta que ha orientado la investigación y los objetivos establecidos para ello. Se desarrollan las técnicas e instrumentos de recojo de información, así como los procedimientos para organizar y analizar la información y los aspectos éticos de la investigación.

En el capítulo 5 se desarrolla el análisis de interpretación de resultados, la cual se ha organizado teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

CAPÍTULO 4:

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se explica y detalla el enfoque metodológico en el que se enmarca la investigación, así como el tipo y nivel de la misma. Dicho enfoque metodológico además guarda relación con la pregunta de investigación y los objetivos definidos para dar respuesta a ella. Además, se define y explica el método de investigación, las técnicas e instrumentos de recojo de información diseñados y aplicados, así como los aspectos éticos de la investigación considerados. Posteriormente se describen los procedimientos para la organización de la información obtenida a partir de la aplicación de los instrumentos y las técnicas para el análisis de la información.

4.1. Enfoque metodológico, tipo y nivel de investigación

La presente investigación se enmarca en el enfoque metodológico de tipo cualitativo, el cual se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en la comprensión de los sucesos, acciones, situaciones que experimentan los sujetos informantes con respecto al objeto de estudio (siendo en este caso la participación en la elaboración de los planes de estudios de carreras profesionales de un IESTP) (Sandín, 2003; Rodríguez y Valldeoriola, 2012). El enfoque cualitativo tiene como principal medio de estudio la interacción de las personas con su medio en determinadas situaciones específicas; por lo cual el investigador, bajo este enfoque, indaga por cuestiones

abiertas y se enfoca en las vivencias de las personas tal como son o las han experimentado. De esta manera, para obtener los datos en este enfoque, se utiliza la recolección de información sin medición numérica (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), además los resultados obtenidos no son generalizables a contextos diferentes ya que como se ha señalado, el enfoque busca describir o comprender de manera profunda una realidad determinada a partir de las interpretaciones de los sujetos que participen en la investigación (Aguirre y Jaramillo, 2015).

De esta manera, para esta investigación se ha escogido este enfoque cualitativo por estar más relacionado y vinculado al planteamiento del problema y pregunta que se buscan responder ya que se pretende conocer cómo se da la participación docente. Por ello el enfoque es pertinente a la investigación a realizarse. En esta misma línea, el tipo de investigación es empírico, pues se busca observar y describir una situación. El nivel de investigación es descriptivo, pues la investigación busca describir las experiencias de los sujetos informantes respecto al objeto de estudio (siendo en este caso la participación en la elaboración de los planes de estudios de carreras profesionales de un IESTP).

4.2. Tema y problema de investigación

El marco teórico definido en los capítulos anteriores permite identificar el tema de la investigación, que es la participación docente en el diseño curricular. Este tema se enmarca en la línea de investigación del diseño y desarrollo curricular y en el eje de participación del docente en el diseño y desarrollo. De forma precisa, la investigación tiene como pregunta de estudio la siguiente: ¿Cómo se desarrolla la participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP)? En base a dicha interrogante se han definido los objetivos de la investigación que se presenta a continuación.

4.3. Objetivos de la investigación

Para dar respuesta al problema de investigación planteado, se ha definido el siguiente objetivo general: analizar la participación docente en el diseño o actualización de los planes de estudio de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP).

Asimismo, se han planteado dos objetivos específicos vinculados al general:

- a. Caracterizar la participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP).
- b. Identificar los factores que facilitan o dificultan la participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP).

4.4. Método de investigación

Por otro lado, el método de investigación seleccionado es el método de casos y se eligió teniendo en cuenta que dicho método permite la comprensión en profundidad de una realidad determinada. En esa línea, para su elección se consideró también lo propuesto por Rodríguez y Valldeoriola (2012) quienes refieren que, si la investigación tiene como objetivo realizar una descripción profunda de un fenómeno social presente y actual, el estudio de casos entonces es una de las metodologías más adecuadas. Así, el objetivo de este método no es la comprensión de otros, sino por el contrario, el entendimiento del caso en particular (Stake, 1998; Yazan, 2015; Stake, 1995; citado en Nerida, 2014; Harrison, Birks, Franklin, y Mills; 2017; Stake, 1998). Para lograr esto último, este método requiere un proceso de indagación que tiene como característica principal el examen detallado, exhaustivo y sistemático del caso de interés (Rodríguez, Gil y García, 1999; citados en Rodríguez y Valldeoriola, 2012).

Asimismo, para efectos de esta investigación se ha elegido el caso único de tipo instrumental, ya que lo que se busca es abordar de forma intensiva el objeto de estudio en un solo caso, el cual se ha seleccionado teniendo en cuenta uno de los criterios principales que es el de máxima rentabilidad de aquello que se busca estudiar o aprender (Stake, 1998). Ello significa que se ha elegido el caso teniendo en cuenta que en él exista la posibilidad de estudiar el objeto de estudio seleccionado. Además, es de tipo instrumental porque permite estudiar a través del caso, el objeto de estudio, que es la participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de un IESTP.

El caso a ser estudiado es el Instituto de Educación Superior Tecnológico (IESTP) de excelencia de Lima Provincias. El caso elegido es único pues si bien existen 26 institutos de excelencia a nivel nacional, se ha seleccionado el IESTP que está próximo a licenciarse, lo cual lo hace único e importante para ser estudiado. Al respecto es importante precisar que los IESTP de excelencia han sido elegidos según criterios de: disponibilidad idónea docente, sostenibilidad e infraestructura básica. De esta manera, en cada región se cuenta con un IESTP de excelencia en el que se aplica el modelo, que tiene como componentes principales: capacitación docente, diseño de currículos pertinentes y flexibles acorde a los requerimientos del sector productivo, y, desarrollo de infraestructura. Teniendo en cuenta ello, el IESTP seleccionado para el caso, constituye un IESTP de excelencia.

Por otro lado, en cuanto al caso seleccionado, el IESTP de excelencia de Lima Provincias, tiene aproximadamente 20 años de funcionamiento y en la actualidad, ofrece carreras de nivel profesional técnico en Producción Agropecuaria, Industrias Alimentarias y Administración de Negocios. Así también, durante el 2014 el IESTP logró la acreditación de SINEACE en sus tres carreras. Además, desde el 2016 participa en actividades propuestas por el Minedu como lo son los concursos de buenas prácticas en gestión y capacitación en temas vinculados a didáctica y currículo.

4.4.1. Categorías de la investigación

Para presentar las categorías y subcategorías de la investigación, se ha elaborado la tabla 1 en la cual muestran dichos elementos:

Tabla 2. Categorías y subcategorías de la investigación

Categoría	Subcategorías	Aspectos
Participación docente en el diseño o actualización de los planes de estudios	Definición de participación docente	<ul style="list-style-type: none">• Concepto de participación docente
	Motivos de la participación	<ul style="list-style-type: none">• Causas internas• Causas externas
	Acción de participar	<ul style="list-style-type: none">• Niveles de participación• Etapas en las que participa
	Finalidad de la participación	<ul style="list-style-type: none">• Reconocimiento del IESTP• Formación de los estudiantes
Factores que facilitan o dificultan la participación docente	Factores personales	<ul style="list-style-type: none">• Compromiso• Formación sobre currículo• Salud y carga familiar
	Factores institucionales	<ul style="list-style-type: none">• Cultura organizacional• Liderazgo del director
	Factores normativos	<ul style="list-style-type: none">• Marco normativo sobre la participación docente del Instituto• Marco normativo sobre la participación docente del Minedu

Elaboración propia

4.5. Muestra seleccionada

Los sujetos de estudio o informantes son los docentes, directivos (coordinadores y director) del caso seleccionado. Como se cuenta con dos tipos de informantes, docentes y directivos, se han establecido criterios diferenciados para la selección de cada uno de ellos. Para el caso del primer tipo de informante se establecieron los

siguientes criterios: ser docente del IESTP de excelencia de la ciudad de Huando, tener al menos 1 año de permanencia en el IESTP como docente y haber participado al menos en 2 procesos de diseño o actualización del plan de estudios. Para el caso del segundo tipo de informante, los criterios fueron: ser directivo del IESTP de excelencia de la ciudad de Huando, tener al menos 2 años de permanencia en el IESTP de excelencia en el cargo de directivo y haber participado al menos en 2 procesos de diseño o actualización del plan de estudios.

En total se han elegido 11 informantes, que cumplen con los requerimientos establecidos para cada uno de ellos. En la siguiente tabla se presentan los datos principales de la muestra seleccionada.

Tabla 3. Datos de los informantes

Informante	Código del informante	Cargo	Carrera	Antigüedad en el IESTP en el cargo	Número de veces que ha participado
1	DPA1	Docente	Producción Agropecuaria	9	3
1	DPA2	Docente	Producción Agropecuaria	5	3
1	DPA3	Docente	Producción Agropecuaria	24	3
1	DIA4	Docente	Industrias Alimentarias	3	2
1	DAN5	Docente	Administración de Negocios	4	3
1	DIA6	Docente	Industrias Alimentarias	1	2
2	DIIA7	Coordinador de Industrias Alimentarias	Industrias Alimentarias	5	3
2	DIAN8	Coordinador de Administración de Negocios	Administración de Negocios	5	3
2	DIPA9	Coordinador de Producción Agropecuaria	Producción Agropecuaria	10	3
2	DIA10	Jefe de unidad académica	-----	16	3
2	DIR11	Director	-----	19	3

Elaboración propia

4.6. Técnicas e instrumentos de recojo de información

En cuanto a las técnicas a utilizar en el presente estudio, se ha seleccionado la entrevista y el análisis documental. Con respecto a la entrevista, esta técnica permite recoger información y dar respuesta a los objetivos de la investigación y además guarda relación con el enfoque cualitativo y el método de caso seleccionados. Al respecto, de acuerdo con Cerda (1991) la entrevista es una de las técnicas más usadas en la investigación cualitativa y permite adentrarse en el mundo interior de las personas para conocer lo que piensan, siente o experimentan. En ese sentido, para los objetivos que tiene esta investigación, la técnica de la entrevista permitirá recoger la información que dé respuesta a ellos y se usará el tipo de entrevista focalizada. Asimismo, el instrumento a usar es la guía de entrevista semiestructurada, la cual se basa en una guía de preguntas elaboradas previamente por el investigador; a pesar de ello, si es pertinente, se pueden incorporar preguntas adicionales durante la entrevista para obtener mayor información sobre el objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Gaudet y Robert, 2018).

En cuanto a la técnica del análisis documental, Stake (1998) refiere que esta técnica requiere la revisión de documentos como informes, actas de reunión, entre otros. Además, en la investigación cualitativa, los documentos son usados como referentes de procesos, acciones o situaciones que el investigador no puede observar directamente. El instrumento para este a utilizar es la matriz de análisis. Para la presente investigación se analizarán los documentos del IESTP en el que se norma la participación docente en el currículo.

4.6.1. Diseño de los instrumentos de recojo de información

Los instrumentos señalados en el punto anterior se elaboraron de acuerdo a lo presentado a continuación.

Para el primer instrumento, guía de entrevista semiestructurada, se elaboró una matriz a partir de los objetivos específicos de la investigación. De esta manera se ordenaron las categorías, subcategorías y aspectos, y se formularon las preguntas que permitiesen recoger información al respecto. Así, se pudo verificar la consistencia de las preguntas con los aspectos a los que correspondía y los objetivos vinculados. Es importante precisar que para la construcción de las preguntas se consideró que fuesen abiertas para que permitan recoger información de los informantes (Stake, 1998). Asimismo, se consideró el marco teórico revisado para la definición de las categorías y una mejor orientación en la formulación de las preguntas. En una primera elaboración, se formularon además varias preguntas que medían un mismo aspecto. La intención de ello fue contar con preguntas suficientes para una posterior validación.

Por otra parte, se elaboró la guía de entrevista para los dos tipos de informantes, de manera que se eviten confusiones a la hora de formularlas a los mismos. Las preguntas organizadas finalmente en la guía de entrevista se aplicaron por igual a todos los informantes. En algunos casos inclusive se tenían mapeadas las posibles repreguntas.

En cuanto al segundo instrumento, matriz de análisis, se elaboró teniendo en cuenta las mismas categorías definidas para la entrevista. Para este caso, se usó principalmente la primera categoría sobre participación docente.

4.6.2. Validación de instrumentos

El diseño de la guía de entrevista semiestructurada y la matriz de análisis fueron validados mediante una hoja de validación del juez que se presenta en el Apéndice 3. Para ello, se elaboró una carta de presentación en la cual se adjuntaron los instrumentos, la matriz de coherencia interna de la investigación y la hoja de validación. Se realizó este proceso de validación con dos expertos vinculados al tema de investigación.

Luego de los resultados obtenidos, se realizó una nueva matriz en la que se concentraron los aportes, sugerencias y comentarios de ambos expertos; lo que permitió identificar aspectos en común por parte de ambas revisiones. Entre las principales recomendaciones para la guía de entrevista semiestructurada, los expertos plantearon crear una guía entrevista diferenciada para cada tipo de informante. Si bien las preguntas eran las mismas para ambos, había ciertas diferencias en cómo se dirigía la pregunta a cada uno de ellos. Adicionalmente sugirieron revisar las preguntas vinculadas a un tipo de participación docente, por estar relacionadas. Otra recomendación fue reordenar las preguntas en categorías vinculadas a la participación y factores que intervienen en ella, para evitar duplicidad.

Con respecto al instrumento de la matriz de análisis de documentos, los resultados de la validación no reportaron ningún comentario o propuesta de mejora. Ambos jueces coincidieron en señalar que la matriz contenía aspectos que eran coherentes, relevantes y pertinentes. Finalmente, con las revisiones señaladas, los instrumentos fueron ajustados para su versión final, los cuales se encuentran en el Apéndice 1 y 2.

4.7. Procedimientos para organizar y analizar la información recogida

La información para dar respuesta a la interrogante de la investigación se recogió mediante la aplicación de los instrumentos diseñados. En el caso de la guía de entrevista semiestructurada, como ya se señaló, se realizó de manera diferenciada para los dos tipos de informantes. La aplicación se realizó en el IESTP en un espacio que el director concedió para ello, considerando que sea un ambiente natural y cotidiano para los informantes. Cada entrevista tuvo una duración entre 45 minutos y 1 hora y 30 minutos. Estas entrevistas permitieron obtener datos de los informantes sobre sus conceptos, percepciones, creencias, experiencias y vivencias relatadas en su propio lenguaje y teniendo en cuenta sus propias formas de expresión (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Posterior a las entrevistas realizadas, se realizaron las transcripciones de las mismas. Luego de ello, se realizó una matriz en Excel en la que se organizaron los resultados de acuerdo a cada categoría, subcategoría, aspectos y códigos establecidos. Esta matriz posteriormente fue utilizada para el análisis del contenido brindado por los informantes, haciendo uso de la categorización y la codificación previamente establecida. De esta manera se identificaron las palabras claves de las respuestas organizadas, lo cual permitió advertir similitudes y diferencias en lo referido por los informantes, y a partir de ello se inició la interpretación de los resultados.

Para la matriz de análisis de documentos, se revisaron los reglamentos y manuales facilitados por el director, teniendo en cuenta los aspectos definidos en la matriz.

4.8. Principios éticos de la investigación

Para la fase de implementación de los instrumentos y recojo de información, se consideraron los siguientes principios éticos de la investigación: respeto por las personas, integridad científica y beneficencia, no maleficencia. En ese sentido, a los directivos y docentes seleccionados se les informó previamente sobre los propósitos e instrumentos a usarse en la investigación. Además, se les solicitó su consentimiento para realizar las entrevistas y para poder registrarlas en formato de audio, con el fin de que puedan autorizar su libre participación y el recojo de información. Este consentimiento informado se encuentra en el apéndice 4. Por otro lado, se les comentó la posibilidad de realizarles una devolución de los resultados encontrados en la investigación y se les dejó una copia del consentimiento firmado.

CAPÍTULO 5:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados que se han obtenido a partir de la aplicación de los instrumentos de recojo de información: entrevista y análisis documental. Para la presentación de los resultados, estos se han organizado teniendo en cuenta las categorías y subcategorías del estudio. Cada subcategoría, además, ha sido analizada considerando los aspectos establecidos, vinculado al marco teórico de la investigación.

5.1. Participación docente en el diseño o actualización de los planes de estudios

Esta primera categoría, está vinculada al primer objetivo específico de la investigación que es caracterizar la participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de un IESTP. En ese sentido, la caracterización de la participación se analizará a partir de las 4 subcategorías: definición de participación, motivos de la participación, acción de participar y finalidad de la participación.

5.1.1. Definición de participación docente en el diseño curricular de la educación superior tecnológica

Una primera interrogante planteada a los participantes fue el concepto que tenían sobre participación docente en el diseño o actualización del diseño curricular. Al respecto, los informantes docentes refieren que participar significa involucrarse directamente y de forma activa en el diseño o actualización del currículo. Adicionalmente, otros informantes refieren que la participación implica emitir opinión respecto del tema que se está abordando.

La participación debe ser activa, me refiero a que el docente debe tener la iniciativa de participar ... participar en los debates, en la discusión, cuando elaboramos estos documentos pedagógicos (DAN5).

A ver, nosotros como docentes participamos en la mejora o en la implementación de un nuevo plan de estudios. Como yo le indicaba, se hizo tres veces el cambio de plan de estudios desde el año que estoy desde el 2010 en este instituto, ósea hicimos un nuevo plan. En este cambio, los docentes somos los que tenemos que llevar a cabo el plan de estudios hacia los alumnos, todo lo que es el proceso de aprendizaje, nosotros somos tenemos que salir a hacer encuestas a las empresas tenemos que invitar a los empresarios para que vengan acá y pedirles que es lo que necesita para que así pensemos todo. Entonces vamos a lograr que con esas competencias puedan salir nuestros egresados. Es importante que los docentes mismos lo hagamos, no hay otra persona que lo pueda hacer. Eso es participar, involucrarte en todo lo que hay que hacer y llévalo a cabo. (DPA1).

En esta aproximación de la participación se identifica lo revisado en la literatura y en la forma de entender este concepto. En ese sentido la participación docente requiere de iniciativa, ya que se trata de una práctica voluntaria y consciente por parte del docente para intervenir en el análisis y discusión del diseño o actualización de los planes de estudios.

Asimismo, algunos docentes entrevistados definen la participación desde las tareas específicas que realizan para la actualización de los planes de estudios. Por ejemplo,

una tarea que todos los docentes refieren es la búsqueda de información en el sector productivo para identificar nuevos contenidos que se requieran incorporar o actualizar en los planes de estudios. Entonces, la participación significa para ellos lograr el recojo de información a través de la visita a diferentes empresarios vinculados a la carrera profesional en la que se desempeñan.

Una le decía como le decía convocamos a gerentes jefes del sector productivo y viene acá y nos con ellos y hacemos un acta y todo lo que ellos esperan de un egresado esa es una participación, la otra participación es que vamos a salir a hacer encuestas porque hay empresarios que no pueden venir o no quieren venir o que son difíciles de venir entonces nosotros vamos, los docentes (DPA1).

Participar es involucrarme directamente en el recojo de información digo o en la intercomunicación entre docentes o instituto y empresas que es el fin de nuestros estudiantes de insertarse en esas empresas entonces me parece muy bueno que los docentes conozcan la realidad laboral o la realidad del mercado para nuestros estudiantes y eso es participar directamente (DIA4).

En la misma línea, los informantes entrevistados con cargo directivo refieren otras formas de comprender la participación docente. En su mismo discurso, asocian la participación docente a dos conceptos muy distintos. Primero, consideran que asistir a las reuniones de trabajo para la actualización o diseño del plan de estudios, es participar. Sin embargo, conforme avanzan en la sustentación de su postura, también refieren que, para hablar de participación, los docentes deben realizar algún aporte en la reunión. En ese sentido, esta definición estaría más vinculada a la forma de comprender la participación para esta investigación, en la que debe existir una intervención por parte del docente y no sólo la asistencia al espacio de trabajo.

Hay algunos que no vienen a todas las reuniones, pero cuando vienen nos dicen cosas muy puntuales y muy buenas, eso es lo que más interesa. Hay algunos que vienen a todas las reuniones y no dicen “ni chis, ni mus”, entonces no tiene el sentido de estar participando y al mismo tiempo, no participar, entonces, por ejemplo, hay una profesora de negocios que muy poco participa, pero cuándo viene es la que más aporta, entonces eso nos interesa más ¿no? (DIR11).

(Sobre la participación docente) Va desde la asistencia hasta el aporte, pero probablemente más que la asistencia es el aporte, puede ser que la persona esté un día o medio día y ya aportó bastante. Aportar significa que da sugerencias, da iniciativas y “mira podemos hacer esto, podemos hacer esto, mira yo voy a tal, tú en tal sitio yo en tal sitio y ahí”, “y ¿qué tal si lo manejamos así y trae cosas ¿no? (DIR11).

Cuando participa es cuando ellos aportan sus conocimientos referentes a un plan de estudios que nosotros tenemos ¿no?, para mejorarlo o también nos dicen hay que cambiar estos temas de acuerdo a sus experiencias que ellos tienen o que no dejamos de lado el sector productivo que también siempre lo invitamos a los empresarios para la contextualización. Pero no solo es los docentes se reúnan, sino que participen, que aporten, que den sus ideas para mejorar el plan de estudios y que luego hagan realidad esas ideas a través de los equipos de trabajo que conformamos. (DIA10).

Vinculado al último punto de la participación en donde los directivos refieren la necesidad de que exista un aporte por parte del docente para hablar de participación, también se refieren como características importantes y necesarias de la participación, el involucramiento de forma consciente y el que sea una acción voluntaria, así como saber los objetivos o metas que se busca con la participación en una actividad dada.

Significa involucrarse ¿no? involucrarse conscientemente sobre todo y voluntariamente. Conscientemente, ¿por qué? porque el docente debe saber qué es lo que se quiere, qué es lo que se pretende. Saberlo, para qué sirve, qué es lo que vamos a lograr con ello. En la medida que los docentes tengan consciencia de la importancia, de los objetivos de esta idea, entonces, como que ellos van a poder decidir si voluntariamente participan o no. Eso para mí es clave ¿no?, para mí es clave que los docentes tengan clara la idea, el por qué se hace y para qué se hace y la voluntad, la voluntad y la predisposición para poderlo hacer (DIIA7).

En base al análisis de las concepciones que tienen los informantes sobre la participación docente en el diseño curricular de las carreras profesionales de la educación superior tecnológica, se tiene que el concepto que maneja la mayoría

guarda relación con la propuesta de esta investigación en la que se resalta como característica fundamental, la capacidad de opinar y tomar decisiones (Medina y Santeliz, 2008; Velasco; 2000; citado en Obando, 2008; Ceballos, 2009; citado en Portillo y Contreras, 2012; Rojas y Rodríguez, 2018). Asimismo, resaltan la importancia de que la participación tenga una finalidad o meta, que en este caso es realizar el diseño curricular de una carrera profesional (Rojas y Rodríguez, 2018).

5.1.2. Motivos de la participación

Siguiendo con el análisis, se identifica que respecto a los motivos que impulsan a los docentes a participar en el diseño o actualización de los planes de estudios, se encuentran las motivaciones internas como externas. La motivación, como vimos previamente, es un aspecto importante en las diferentes áreas de la vida de una persona ya que orienta las acciones o comportamientos que realiza. Según Santrok (2002, citado en Naranjo, 2009) la motivación puede entenderse como el conjunto de razones que están involucradas en la forma de comportarse de las personas. De esta manera, para el comportamiento de participar en la actualización o diseño de los planes de estudios, se identifican diferentes razones o motivos.

Entre las motivaciones internas referidas por los docentes y directivos sobre la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios se encuentran las siguientes: crecimiento profesional o actualización e interés por el estudiante. En cuanto al crecimiento personal, los docentes entrevistados refieren que participan porque eso les permite actualizarse profesionalmente en los contenidos y tecnologías propias de la especialidad.

También para actualizarse profesionalmente ¿no? ósea cada persona porque eso te va a decir no si tu estas actualizado también en esa nueva tecnología en esos nuevos contenidos, en nuestros programas, software, maquinas entonces todo eso te va a llamar a ti si no lo sabes a poder aprender buscar información

ir a las empresas y ver llevar a los muchachos de visita todo eso te lo va a decir el sector productivo y uno se tiene que involucrar en eso (DIA4).

Entonces una de las motivaciones es de querer uno aprender y luego plasmarlo en los alumnos o luego enseñar a uno que viene detrás de nosotros esa es la motivación (DPA3).

Asimismo, otra motivación interna vinculada a la participación docente está vinculada al interés por los estudiantes, que logren los aprendizajes que se definen en el plan de estudios y se logren insertar rápidamente en el sector productivo.

Yo creo que la satisfacción más grande de un docente es que sus estudiantes aprendan, que se inserten rápidamente en el sector productivo eso es lo más importante yo creo que eso es lo que hace que el docente se involucre más (DIA4).

Nosotros vamos a estar en contacto con los alumnos y los que tienen que beneficiarse de estos cambios o los que tiene que estar también actualizados son los alumnos para poder sacar buenos alumnos porque si no; si nosotros no participamos no sabemos que vamos hacer no entonces yo pienso que de todas maneras si tenemos que participar nosotros más que nunca (DPA2).

Revisamos las competencias, mejoramos los planes de estudios porque buscamos lo mejor para ellos, pensando en el aprendizaje de los estudiantes y que tengan un conocimiento acertado y que sean competitivos; eso nos diferencia de repente de otras instituciones. Nosotros queremos que todos nuestros estudiantes al terminar se inserten a las empresas de aquí o de zonas cercanas (DIA10).

Entre las motivaciones externas referidas por los docentes y directivos entrevistados se encuentran las relacionadas a las capacitaciones que reciben de forma gratuita por parte del IESTP, los certificados que les emiten y la búsqueda del reconocimiento y posicionamiento del IESTP en la localidad en la que se ubica y lugares aledaños. Con respecto a las capacitaciones otorgadas por el IESTP, los entrevistados refieren que el IESTP cuenta con un sistema de evaluación docente. Al término del año, los docentes que obtengan un mejor desempeño se hacen acreedores de beneficios como becas para capacitarse en su especialidad. Uno de los criterios que se toma en cuenta

en esta evaluación es la participación en las reuniones para la actualización o diseño del plan de estudios.

Ahí, nosotros, hay una forma de motivar que nosotros tenemos a los docentes. Nosotros hacemos evaluaciones de desempeño y constancia y ya en varias oportunidades a los docentes con mejor desempeño se les da algunas pasantías, algunas becas, financian capacitaciones y finalmente, este, ya lo tenemos en cuenta para la renovación del contrato de la siguiente ¿no? (DIR11).

Es por programas que te dan el estímulo por lo general es un curso de capacitación donde tu deseas participar (DPA3).

Sí, aparte de eso digamos también mayormente para hacer eso uno recibe antes como un apoyo, una capacitación también, entonces al finalizar todo digamos todo el proceso también el instituto te brinda el certificado te apoya, te ayuda. Ese certificado es importante para nosotros, para nuestro currículo (DPA2).

Nosotros bueno les motivamos para que ellos trabajen en equipo para que salgamos adelante, busquemos la mejora de nuestra institución, sentirnos orgullosos, que somos parte de esta institución, que gracias a nosotros pues se vean logros en todo sentido. Eso de esa manera se les motiva y también hay unos premios que se les da a los docentes, una capacitación financiada por la institución, se les brinda esos apoyos. (DIA10).

Adicional a lo anterior, los docentes refieren como una fuente de motivación externa los certificados que reciben como parte del trabajo realizado durante las semanas de actualización o diseño del plan de estudios.

Bueno al margen de eso que cuando termina ya todo ese tiempo de capacitación que nos hacen nos dan un certificado de capacitación que también es para parte de nuestro currículo, también sería que a veces los docentes nuevos a veces no saben, pero también nos dan eso de querer aprender porque a partir de lo que te capacitan tú vas a poder armar tu silabo vas a poder hacer tus registros porque hay que hacer los criterios los indicadores y todas esas cosas (DPA3).

A partir de las diferentes respuestas presentadas por parte de los docentes y directivos entrevistados, se puede evidenciar que la participación docente en el diseño curricular tiene a la base motivaciones diversas que orientan los comportamientos y acciones de participación (Santrok, 2004). Estas motivaciones son tanto internas como externas y su presencia aumenta la probabilidad que surja la acción de participar.

5.1.3. Acción de participar en el diseño curricular

Los entrevistados identifican dos momentos claves de participación en la elaboración del diseño curricular. La primera de ellas es cuando realizan un diseño curricular nuevo por cambios a nivel de lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación. La segunda se refiere a las actualizaciones que realizan de manera periódica de los contenidos del plan de estudios, las denominaciones de las unidades didácticas y la malla curricular. En cada una de ellas refieren diferentes acciones y grados de participación y decisión.

Para el primer caso, cuando realizan un nuevo diseño curricular, los docentes refieren que su nivel de participación en la elaboración del perfil de egreso, se encuentra a nivel de competencias para la empleabilidad ya que las competencias específicas, en el caso de sus carreras, sí se encuentran definidas en el Catálogo de la Oferta Formativa.

Si el perfil de egreso, eso lo actualizamos cada dos años según básicamente cuando se actualizan los lineamientos del Estado. Ahí solemos definir las competencias de empleabilidad, porque las específicas ya nos la da el Minedu en su página web que actualizan con frecuencia. Planteamos qué competencias para la empleabilidad vamos a agregar, además de las que están en los LAG (Lineamientos académicos generales) según las entrevistas que hacemos a los empleadores (DPA1).

A ver, si hablamos de lo que es el perfil de egreso, no estamos solos, tenemos que ver la participación del sector productivo obligadamente, en todo ah, en lo que tiene que ver con la organización también del sector productivo, casi siempre lo hacemos con ellos, porque, como le decía antes ¿no?, nada

hacemos nosotros construyendo la formación, divorciados del sector productivo que es a dónde van a ir nuestros chicos. Esto es importante para validar las competencias técnicas y también para ver cuáles de la empleabilidad son más importantes. Así las elegimos con mejor criterio. Para uno es importante la participación de los docentes y tiene que estar el sector productivo y los involucramos siempre (DIIA7)

Por eso para mí es importante que vengan los empresarios y digan que es lo que es lo que ellos necesitan de los estudiantes por ejemplo a veces este en la última vez que nosotros nos hemos reunido con los empresarios ellos inducen o aducen que a nuestros estudiantes les falta de repente en la parte de veterinaria un poquito más, de seguridad digámosle así, en la aplicación de por ejemplo de inyectables. Entonces hay que darle eso más a los alumnos para que ellos puedan entre comillas salir de eso o a veces nos dicen por ejemplo en el caso de ustedes no es tan necesario de repente que manejen tanto lo que es la topografía, entonces ya para que se van a incluir esos temas o de repente dicen no ahorita actualmente los sistemas de riego están en “bum”, entonces necesitan mayor conocimiento en eso entonces. Por eso como le digo para mí sí es importante el empresario el sector empresarial. Todo lo que nos dicen nos ayuda para validar las competencias técnicas que nos da el Minedu (DPA2).

Ahora, para acercarnos al sector productivo hay varias formas, es bien difícil traer al sector productivo, eso es lo más difícil para nosotros, seguramente lo hay en todo sitio. El sector productivo está tan ocupado en sus asuntos, en sus quehaceres que invitarlos a una reunión es bastante complicado que ellos acepten. De repente por la misma falta que harían en sus trabajos y lo que harían en sus áreas de sus empresas, entonces eso nosotros lo superamos yendo hacia ellos, y si no podemos ir hacia ellos, hacemos uso también de las redes sociales, porque tenemos contactos. Hay algunos colegas, hay algunos docentes que tienen de sus promociones ubicados en el sector productivo, entonces, llamamos, tocamos esas puertas. Otra forma también es cuando se hace supervisión de práctica a los alumnos, cierto alumno está en una empresa, cierto alumno en otra empresa. Entonces, aprovechamos y coordinamos previamente con la persona que puede atender y llegamos, y no solamente por la supervisión, porque hay trabajo propio de la supervisión, sino que aprovechamos estar ahí con el empresario, con el jefe de planta, el jefe de producción, para poderle sacar algún dato, sobre el perfil del egreso, sobre sugerencias de los contenidos y si tampoco ahí procede le dejamos la idea y el instrumento para que lo llenen, lo envíen o lo recojamos después. De esa manera nos acercamos al sector productivo (DIIA7).

Yo cuando llegué a aquí, cuando vine a trabajar acá, los taxis me decían “no sé dónde queda el instituto”, “si quieres te llevo a Huando, a la hacienda Huando y de ahí te ubicas”. Cuando me trajeron, me dejaron en la hacienda Huando y ahí ni las señoras de las tiendas conocían el instituto, me mandaban a un colegio. Entonces fíjate, nadie, ni su gente conocía este instituto y nosotros formamos ahora a estudiantes para que puedan trabajar en sectores industriales importantes para la región. Todo eso gracias a que llamamos a los empresarios, ellos tampoco nos conocían. Ahora sí, cuando trabajamos yo les digo a mis profes, traigan al menos 3 empresarios de sus carreras para que nos digan qué necesitan (DIR11).

En ese sentido, de acuerdo a la literatura revisada, los docentes por el tipo de participación que tienen es de información (para las competencias técnicas) y de propuesta (para las competencias para la empleabilidad). Los docentes se encuentran en este nivel (en las competencias para la empleabilidad), pues participan opinando y decidiendo sobre las competencias para la empleabilidad que pueden elegir para sus carreras.

Es clave resaltar que, en esta participación para elaborar el perfil de egreso, los docentes también consultan y hacen participar a los empleadores, que como se ha visto previamente constituyen un grupo de interés (*stakeholders*) importante que retroalimenta las propuestas formativas de los institutos de educación superior (Jiménez, 2002). Como se evidencia en las voces de los entrevistados, existen una valoración alta de la participación de los empresarios o el sector productivo y por ello definen estrategias para poder identificarlos y hacerlos partícipes del diseño curricular. En el caso de la cita referida por DIR11, se evidencia lo señalado por Báez et al. (2018), ya que la institución considera a los *stakeholders* o grupo de interés (sector productivo) como parte de la planificación para las actividades de elaboración del perfil de egreso y otros procesos del diseño curricular. Además, buscan recoger sus necesidades y expectativas respecto a la formación que la institución brinda, a través de estrategias variadas como convocarlos al instituto, visitarlos a su mismo centro de labores, o hacer encuestas cuando van a hacer supervisión de prácticas de sus estudiantes. De esta

manera, la información que recogen de los grupos de interés les permite orientar las propuestas formativas desde la validación de las competencias específicas y la elección de las competencias para la empleabilidad.

Posterior a la elaboración del perfil de egreso, para la segunda fase de organización y estructuración del plan de estudios, los docentes tienen un nivel de participación de delegación ya que opinan y toman decisiones sobre el cuadro de unidades didácticas, las capacidades, la organización modular, entre otros aspectos del plan de estudios.

Si actualizamos lo que tenemos, hay que cambiar elementos como contenidos, a veces ampliarlos, y en algunos casos lo que el cambio es mínimo según la entrevista con los empleadores, pero es una oportunidad de mejorar para el aprendizaje y dar conocer a los alumnos pues lo novedoso las demandas que hay en el mercado (DPA1).

Dependiendo de la respuesta de la empresa, cuando ya hemos elaborado el perfil con las competencias, nosotros vamos a desarrollar nuestras unidades didácticas a través de contenidos y nuestros contenidos también tiene que estar articulados entre sí. Por ejemplo, si yo enseño una unidad didáctica de procesos no le voy a enseñar primero el envasado y después la obtención de materia prima, entonces de acuerdo al efecto productivo vamos articulando desde lo que es primero la entrada de materia prima todo mi proceso y mi producto terminado (DIA4).

En la cita anterior por ejemplo se evidencia la participación docente en la decisión y selección de contenidos a partir de lo que recogen del ámbito laboral. Nuevamente se evidencia la necesidad de los docentes por hacer participar a los empleadores en la construcción de la propuesta formativa, reforzándose así lo señalado previamente sobre la importancia de los *stakeholders* para el diseño curricular.

Así, podemos señalar que la participación de los grupos de interés o *stakeholders* toma mayor relevancia en esta institución, ya que como se señaló previamente, en el nivel formativo que imparten, se busca preparar a las personas para contribuir de forma

directa con la producción y el crecimiento económico (Vega, 1954; Jirón, 2008; Ruiz-Larraguivel, 2011).

Por otra parte, si bien la mayoría reportó este nivel de participación en las entrevistas, hubo 1 docente que señalaban que no podían hacer mayores cambios en los planes de estudios ya que el Ministerio de Educación se los daba de esa manera.

Obviamente si hay reuniones para ver el plan de estudios y saber lo que vamos a enseñar ¿no? Pero todo en el marco de lo que ya está aprobado por Minedu quiero decir que no podemos plantear algo diferente a lo que ya nos dan ¿no? nos han restringido en cuanto a lo que es el aporte que podamos dar, pero desde el Minedu, no desde el instituto (DIA6).

Este es un dato interesante para analizar, pues esa forma de trabajo ya no es vigente, de acuerdo a los nuevos planteamientos de la Ley N°30512, por el contrario, son las instituciones las que actualmente elaboran sus planes de estudios y parcialmente los perfiles de egreso. Es posible que ese comentario se haya dado por el tiempo de permanencia que tenía la persona entrevistada y que aún se encuentra en proceso de aprendizaje y familiarización de la forma de diseñar el currículo en los institutos.

En el segundo caso, cuando realizan actualizaciones o revisiones de los planes de estudios, todos los informantes refieren que hacen ello dos veces al año, antes de que inicie el período académico (es decir los meses de marzo y julio). Para estas reuniones que duran alrededor de 15 días, existen diferentes niveles de participación que se identifican específicamente por carrera profesional. De este modo, en algunas carreras el nivel de participación llega a ser el más elevado, de acuerdo a la literatura revisada, es decir, el de codecisión. En esos casos, los docentes tienen mayor autonomía para participar en todos los procesos e incluso son los que organizan las reuniones de trabajo.

Junto con los docentes, vemos qué actividades se van a hacer y luego qué equipo lo hará “tú haces esto, tú haces lo otro”. Ahora, para acercarnos al sector productivo hay varias formas, es bien difícil traer al sector productivo, eso es lo más difícil para nosotros. Para algunas partes que definimos del plan de estudios convocamos al sector productivo, pero es difícil, está tan ocupados en sus asuntos, en sus quehaceres que invitarlos a una reunión es bastante complicado que ellos acepten (DIIA7).

Ellos sí saben, sí saben que la actualización que hemos trabajado esto es un marco grande, pero ellos saben que este marco lo vamos a actualizar según las necesidades del mercado ¿no? Entonces ellos saben que en cada semestre nos vamos a volver a sentar de nuevo, a ver qué tan operativo es este plan de estudios, a ver si podemos agregar algún otro contenido que de repente en esta semana de trabajo se nos escapó (DIR11).

Esto se da forma distinta en una de las carreras en la que llegan solo al nivel de delegación pues solo participan en determinadas actividades específicas encargadas por el coordinador de la carrera.

A ver como lo fomentamos simplemente a través de unas reuniones ¿no? el jefe de unidad nos convoca y bueno nos reunimos y tomamos las acciones que sean pertinentes nada más. Ahí les digo como vamos a hacer y qué hará cada uno y lo hacemos. (DIPA9).

Una vez definido el perfil de egreso y el plan de estudios, los docentes realizan un informe final, el cual es remitido al jefe de unidad. Este es un proceso formal de la institución para la publicación oficial de lo trabajado. Esto también se confirma en la revisión de los documentos de la institución, específicamente en el manual de funciones, en donde se precisa que el jefe de unidad académica es responsable de publicar a través de resoluciones, los planes de estudios finales.

Cuando terminamos de hacer el perfil de egreso y el plan de estudios ya validado con todos, hacemos un informe a nuestro jefe y luego él se lo pasa al jefe de unidad académica para enviarlo a dirección y dirección saca una resolución ya de plan actualizado (DPA2)

Es importante rescatar nuevamente la importancia y la participación que se le otorga al sector laboral para la validación de la propuesta de contenidos del diseño curricular. Esto es recurrente en las diferentes etapas del diseño curricular, lo cual es relevante de considerar sobre todo en este nivel de educación, en el que se busca la inserción laboral del estudiante (Vega, 1954; Ley N° 28044, 2003; Jirón, 2008; Ruiz-Larraguivel, 2011). Para ello, se requiere que la propuesta educativa esté alineada a las necesidades y requerimientos del ámbito laboral. De esta manera, además, dicho ámbito laboral conformado por los grupos de interés, cobra una especial relevancia, ya que son invitados a participar constantemente en estos procesos de diseño y de actualización del currículo. Como se ha evidenciado en las diferentes citas expuestas, la gran mayoría de los entrevistados reconocen y señalan las estrategias que utilizan para promover la participación de los grupos de interés, principalmente en cuanto a la identificación de las expectativas y necesidades, para poder responder a ellas desde la formación.

En síntesis, se observa que el nivel de participación docente es variado en las diferentes carreras y que además los docentes transitan de un nivel a otro, dependiendo de la fase que se encuentren en el diseño curricular (Ydrogo, 2015). Si bien se espera, por la normativa actual del Ministerio de Educación, que los docentes tengan un nivel de participación de información o de propuesta en la elaboración del perfil de egreso (según el tipo de competencias), en la elaboración de los planes de estudios, al ser responsabilidad exclusiva de la institución llegan a un nivel más alto, se espera que lleguen a un nivel más alto. De hecho, de acuerdo a los extractos de las entrevistas citadas, se puede evidenciar que en algunos casos se reporta un nivel de participación de codecisión. De igual forma también se encuentran docentes que llegan a un nivel de participación de delegación, pues participan en tareas específicas que le son asignadas por sus jefes de carrera o de unidad. A continuación, revisaremos los factores que se han identificado en la investigación que facilitan o dificultan la participación de los docentes en el diseño curricular.

5.2. Factores que facilitan o dificultan la participación docente

Dentro de la participación docente se identificaron aspectos que de acuerdo a lo reportado por los informantes pueden fomentar una mayor o menor participación en el diseño curricular. A continuación, se presentan los factores tanto personales como institucionales.

5.2.1. Factores personales

Los factores personales identificados en los informantes son el compromiso de los docentes, la formación que tienen sobre currículo y la salud y jornada laboral adicional que tienen a sus funciones en la institución. A continuación, se revisará cada uno de ellos.

5.2.1.1. Compromiso e identidad docente

Un aspecto que algunos informantes refieren sobre la participación docente en el diseño curricular es el compromiso que tienen con la institución y con el rol de la docencia siempre que se vincule a una unidad didáctica con la que se identifique el docente. De esta manera, para los informantes, el compromiso del docente puede ser un aspecto que fomente una participación por parte del mismo para las tareas del diseño curricular que realizan en la institución.

Identidad con la institución y también que te identifiques con esa unidad didáctica, claro, porque de repente un ejemplo a mí me puedes dar matemáticas y yo me identifico con las matemáticas, enseña matemáticas pues, pero no es mi materia, pero enseña pues, entonces ya ahí no voy a poder identificarme con las matemáticas, entonces este, por citar un ejemplo ¿no? (DAN5).

Yo creo que es importante también la voluntad del docente yo creo que es bien importante la vocación porque siempre hay excepciones como piden permiso

para y no estamos y la vocación el interés es un aspecto a tener en cuenta para que el docente participe (DPA1).

5.2.1.2. Formación sobre currículo y la especialidad

Menos de la mitad de los informantes entrevistados refieren que la formación en currículo es un aspecto que limita la participación en el diseño curricular. Esto podría deberse a que previo a la actualización del diseño curricular, los informantes refieren que son capacitados por la institución, lo que puede aminorar que sientan que no saben o no comprenden cómo realizar los procesos de actualización del currículo. Si bien todos los informantes, son profesionales de las carreras en las que enseñan, por los años que llevan trabajando en la institución y la buena práctica que tienen de capacitarlos con frecuencia en currículo, esto podría ser un aspecto que facilite la participación.

Es que tengan conocimientos algo sobre la materia como le digo tenemos colegas, que nombrados somos pocos todos los años a veces este no todos se renuevan por ejemplo el instituto se da el tiempo de todo este año de capacitar al personal, pero hay veces el próximo año no se presentan o algunos si se presentan y continúan entonces nos van capacitando nuevamente (DPA3).

Por otro lado, algunos docentes también refieren que un aspecto que puede dificultar la participación docente en el diseño curricular es que los docentes no tengan suficiente experiencia profesional en la unidad didáctica que van a enseñar. Esto genera dificultades pues en el plan de estudios, hay varios aspectos que definen los docentes para lo que es importante el dominio de su especialidad.

5.2.1.3. Salud y otros aspectos personales

Otros aspectos que limitan la participación docente de acuerdo a lo que reportan los informantes son problemas de salud, carga familiar o tener un trabajo adicional o distinto al que realizan en la institución en la que laboran.

Tema de salud que me puede imposibilitar, un tema de salud que sea fuerte no, yo creo que eso o una emergencia familiar, yo soy casado, tengo mis hijos, de repente tenga una emergencia familiar, pero fuerte (DAN5).

Pocos docentes también refieren como dificultad la carga familiar que tienen algunos docentes que dificultan que puedan participar en las reuniones de diseño curricular, sobre todo cuando estas son fuera del horario de trabajo establecido.

Porque a veces hay docentes que tienen niños muy pequeños que no pueden dejarlos mucho tiempo, ellos quisieran seguir aportando más, pero ya tienen que correr porque su bebé necesita alimentarse, atenderlo y básicamente ello, otro no hay. Otros que tienen sus niños que están en educación, que tiene atención especializada de salud, entonces tienen que estar corriendo a sus controles, a su atención médica y ahí es un poquito que se dificulta su participación, que luego la compensa, pero luego en el momento en el que más se le necesita, no puede. Son dificultades familiares (DIIA7).

En el caso del trabajo adicional, dos docentes refieren que el contar con otro trabajo fuera del que tienen en el instituto, puede dificultar la participación en el diseño curricular ya que esos docentes no pueden quedarse más del tiempo para el que fueron contratados.

Como se puede apreciar, todos estos aspectos más vinculados al control del docente, como lo son su jornada laboral, la salud y la carga familiar, son aspectos que dificultan o pueden dificultar la participación docente en el diseño curricular.

5.2.2. Factores institucionales

Respecto a los factores institucionales, se presenta a continuación el análisis realizado de cada uno de los aspectos considerados, relacionándolos a la forma cómo promueven o limitan la participación docente. A continuación, se revisará cada uno de estos aspectos.

5.2.2.1. Cultura organizacional

Un primer aspecto analizado es la cultura organizacional. De acuerdo con Ruiz y Pinchi (2015), la cultura organizacional está compuesta por las creencias, principios, valores y prácticas que son compartidas por las personas que trabajan en una misma institución. Asimismo, este conjunto de significados que se comparten por los trabajadores pueden influir en su comportamiento (Salazar et. al., 2006). De manera específica, relacionada a la práctica del diseño curricular, se evidencian un conjunto de significados compartidos y reconocidos por los docentes.

Una de estas prácticas corresponde al hecho de asistir a las reuniones de actualización o diseño del currículo que son planteadas por la institución:

Todos participan, la reunión es para todos participan, todos conocen sus unidades didácticas, todos conocen sus contenidos y todos participan ¿no? (DIA4).

Todos sabemos que al inicio de cada ciclo nos reunimos a revisar nuestro perfil, nuestro plan de estudios (DPA1).

Empezamos las reuniones con un espacio de sensibilización ¿no? Para explicarles. Ellos ya saben que siempre hacemos un repaso del diseño curricular y luego ya nos separamos por carrera. En ese tiempo todos participan, si alguien no puede suele ser por algún tema personal o familiar, pero se le entiende (DIR11).

De acuerdo a la mayoría de los entrevistados, se evidencia que las reuniones de revisión del plan de estudios antes del inicio de cada ciclo es una práctica institucionalizada ya que se realiza todos los años. Todos los docentes conocen de estas reuniones, saben el tiempo de duración y la importancia de asistir a ellas. Incluso la mayoría hace referencia a la capacitación inicial que tienen antes de comenzar a revisar el perfil o plan de estudios.

Otra creencia compartida por todos los entrevistados es la forma de trabajo que tiene la institución para diseñar o actualizar el currículo. En los siguientes extractos de entrevista se evidencia que los docentes refieren el trabajo en equipo como una práctica de la institución.

Probablemente los logros que se han tenido es gracias a eso ¿no?, acá no tenemos rupturas, fragmentaciones, grupos por allá, grupos por acá, no hay colegas así, salvo las cositas que a veces nos puede pasar, nos podemos tomar un café, entonces la idea de que esta cultura esté bien fijada, partiendo desde que todos tenemos una misma visión, todos conocen y todos trabajamos en equipo. Ellos saben que el 2021 tenemos que lograr esto, entonces si tu cultura profesional te dice eso, tú ya sabes a dónde vas a caminar ¿no? (DIR11).

Eso sí señorita, nosotros tenemos acá en el instituto, tenemos la cultura de la puntualidad, bien puntuales somos nosotros, es que el director también, si el director nos convoca a una reunión, por ejemplo, él estaba antes, la pizarra, y comenzábamos a ingresar. Y casi siempre vienen todos, nos gusta trabajar en grupo (DIPA9).

También yo creo el buen clima laboral que existe entre los docentes dialogamos, analizamos, discutimos y bromeamos a veces no el buen clima laboral yo creo que es importante para que vayamos a las reuniones de trabajo del plan de estudios. Todos queremos participar, trabajar en equipo y así nos organizamos (DPA1).

Un siguiente significado compartido por los entrevistados es el referido a las horas de dedicación al trabajo en la institución y de manera específica al diseño o actualización del currículo. A partir de los siguientes extractos, se puede inferir que existe una creencia compartida en los entrevistados para dedicar más horas a las actividades de la institución.

Todos somos conscientes de que aquí nosotros tenemos hora de ingreso, pero no de salida, entonces, inconscientemente, ya estamos socializados para apoyar en todo lo que nuestra institución hace o pida, probablemente por eso somos uno de los pocos en los que sí estamos a la altura de los demás institutos

de excelencia, por ejemplo ¿no? Así que es parte de nuestra forma de actuar, de nuestra filosofía casi todos estamos involucrados (DIAN8).

Y con el horario, por ejemplo, yo diría que a veces hay días que por “x” motivos tenemos que venir a trabajar digamos un poco más. Sobre todo, cuando revisamos el plan de estudios, a veces hay que quedarnos más para acabar. Pero sabemos también que luego nos van a reconocer otro día, ósea no es que nos pagan más pero otro día no venimos (DPA2).

A inicios, primero nos capacita la institución en como programar, cómo se hace un plan de estudios, cómo hacer los silabus, las conceptualizaciones y una vez que nos capacita ya nosotros nos organizamos para comenzar con el recojo del sector productivo. Entonces, hacemos una cita, hacemos una reunión, elaboramos un cuestionario todos los docentes y cuando estamos de acuerdo de esas preguntas ya lo enviamos a las empresas o en vía virtual. Llamamos mandamos mensaje o vamos y tocamos la puerta. A veces dejamos la encuesta en las empresas, le podemos decir que regresamos en dos días, recogemos esa información, volvemos a reunirnos ya prácticamente a dos o cuatro días y ya plasmamos y hacemos la conceptualización. Luego de eso ya nos ponemos a revisar los silabus, los contenidos. A veces nos quedamos más tiempo para acabar, pero lo hacemos porque es importante tener un plan actualizado. Eso hacemos similar en marzo y en julio (DIA4).

De acuerdo a lo reportado por los entrevistados, se identifica que los períodos de revisión para diseñar o actualizar el perfil de egreso y plan de estudios a veces supera el horario de trabajo que tienen en la institución. Sin embargo, acceden a realizarlas y lo hacen por la importancia que tiene esta actividad para la institución, así como el reconocimiento que tienen luego en días de descanso.

Por otro lado, como se señala anteriormente, los entrevistados reportan que existe una práctica de reconocimiento (a través de capacitaciones, constancias o certificados) a los docentes que tienen un buen desempeño de acuerdo al sistema de evaluación que tienen. Uno de los aspectos valorados en este sistema es la participación en las actividades de diseño curricular. De esta manera este reconocimiento que se realiza desde la institución es una práctica vinculada a los criterios de recompensa que son compartidos por todos los docentes entrevistados.

Ahí, nosotros, hay una forma de motivar que nosotros tenemos a los docentes. Nosotros hacemos evaluaciones de desempeño y constancia y ya en varias oportunidades a los docentes con mejor desempeño se les da algunas pasantías, algunas becas, financian capacitaciones y finalmente, este, ya lo tenemos en cuenta para la renovación del contrato de la siguiente ¿no? (DIR11).

Algunos aspectos que consideramos para esta evaluación docente es su participación en las actividades que realizamos, como el diseño curricular (DIR11).

Sí, aparte de eso digamos también mayormente para hacer eso uno recibe antes como un apoyo, una capacitación también, entonces al finalizar todo digamos todo el proceso también el instituto te brinda el certificado te apoya, te ayuda. Ese certificado es importante para nosotros, para nuestro currículo (DPA2).

Nosotros bueno les motivamos para que ellos trabajen en equipo para que salgamos adelante, busquemos la mejora de nuestra institución, sentirnos orgullosos, que somos parte de esta institución, que gracias a nosotros pues se vean logros en todo sentido. Eso de esa manera se les motiva y también hay unos premios que se les da a los docentes, una capacitación financiada por la institución, se les brinda esos apoyos. (DIA10).

Es importante precisar que el hecho de que exista un sistema para valorar el desempeño docente y que como resultado de eso acceden a capacitaciones, puede promover una sensación en los docentes de que es “justo” la forma cómo se hace. Es decir, existen criterios para valorar el desempeño y no es a criterio personal del director o de los jefes.

En síntesis, este conjunto de significados que se han ido señalando en base a lo identificado en las entrevistas con los docentes que participaron, configuran algunos de los elementos que conforman la cultura institucional. Así, la cultura institucional identificada en la institución, a partir de la entrevista, tiene como componentes los siguientes: el trabajo en equipo, la dedicación a las actividades de la institución, aunque eso signifique trabajar más horas y la existencia de medidas para reconocer el buen desempeño y nivel de integración de los equipos. Estos aspectos podrían influir

de manera positiva en el desarrollo de las actividades de diseño o actualización del currículo.

5.2.2.2. Liderazgo del director

En esta sección se analiza cómo perciben los entrevistados el liderazgo que tiene el director. Un primer aspecto señalado por todos los informantes es que el director es una persona que los motiva en la consecución de las metas que tiene la institución.

La gestión es positiva, el director tiene pues este un liderazgo bastante este, bastante productivo, un liderazgo lo cual nos ayuda, nos ayuda a nosotros a mejorar, a cumplir nuestras metas, a cumplir con nuestros objetivos trazados institucionalmente, ¿no? y tenemos un líder que nos motiva, nos ayuda, eso es muy importante en la gestión institucional (DAN5).

A lo otro es este la motivación de los jefes, incluso del director, él siempre nos motiva, nos da charlas, nos explica las metas que tenemos cada año y eso es frecuente. Nos motiva para seguir trabajando y ser el mejor instituto de la región (DPA1).

Yo creo que los logros que nosotros tenemos o que hemos tenido es por el (director) por su forma de ser, de trabajar que tiene con nosotros, nos motiva siempre eso a trabajar, a empujar el coche, como él dice. Nos motiva mostrándonos lo que hemos logrado, reconociendo el trabajo que hacemos y reforzando lo que el instituto quiere llegar a ser y todos nosotros (DPA2).

El director nos motiva, se sienta con nosotros y nos enseña cómo hacer estas tareas del currículo. Él siempre se actualiza y nos capacita antes de iniciar. Siempre participa de las reuniones que tenemos, hace seguimiento a ver cómo vamos (DIA4).

A partir de las entrevistas citadas, se puede señalar que la motivación a la que hacen mención los informantes por parte del director, está relacionada a tres aspectos. El primero es la comunicación constante que mantiene con los docentes respecto a la misión, las metas de la institución y los objetivos que tienen. El segundo está relacionado al reconocimiento del desempeño de los docentes. Y el tercer aspecto está

vinculado a la cercanía que tiene el director con los docentes y a la participación constante que evidencia durante el desarrollo del diseño o actualización del currículo. De esta manera estos tres elementos son valorados y relacionados a la motivación que les inspira el director. Acorde con Bolívar (2010), un liderazgo positivo del director requiere transmitir con claridad las metas que se buscan alcanzar en la institución y hacer seguimiento a la consecución de las mismas. De esta manera este podría ser un aspecto que influya en cierta medida en la participación docente en el diseño curricular.

Un segundo aspecto importante vinculado al liderazgo del director es su capacidad para gestionar y garantizar condiciones óptimas para llevar a cabo las reuniones en las que diseñan o actualizan el currículo.

Cuando tenemos reuniones para revisar los contenidos o el perfil de egreso, el director nos reúne en espacios cómodos de la institución. Nos da proyector por carrera para poder trabajar. Todo esto que tenemos ahora de alguna manera él lo ha conseguido (DPA1).

A veces el director, con los otros jefes también, ha conseguido financiar refrigerios en las reuniones que tenemos de trabajo antes de iniciar el ciclo. Es algo pequeño ¿no? Pero hace una diferencia y nos anima a participar, a quedarnos. Se preocupa que estemos y nos sintamos bien (DPA2).

Como se evidencia en los extractos mencionados, el director gestiona tanto espacios óptimos para llevar a cabo las reuniones de trabajo del diseño curricular, como aspectos vinculados a la alimentación de los docentes. De acuerdo con Bolívar (2010), estos aspectos que el director gestiona puede promover en los docentes un mejor desempeño.

El tercer aspecto relacionado al liderazgo del director, está relacionado al trato respetuoso que tiene frente a los docentes del instituto y su estilo de comunicación.

También igual no, liderar, motivar a los jefes y a nosotros en general incluso no, como es director se habla de los jefes de todos nosotros siempre cuando hay algo importante nos reúne a toda una carrera. Algunos más o menos se acuerda que estén todos o casi todos, e informa, da a conocer, lo que tiene que dar a conocer, eso es en general previamente ya también conversar con los jefes, no, después de ya terminada la reunión general todas las áreas van con sus respectivos jefes y se empapan mucho más del tema (DIA6).

Él (director) tiene una manera muy particular, la diplomacia, sigue la diplomacia y también sigue las buenas maneras, sigue siempre el trato muy mesurado, este muy acorde, jamás pierde la paciencia (DIA6).

Así es y el trato aquí nadie impone nadie grita ni nadie es más que alguien, todos somos iguales, todos estamos en paz y nos sentimos respetados. Las opiniones nos respetamos, entre nosotros, como dije durante todo el trayecto que tengo no habido esas divisiones, no habido grupos o de querer tumbar al director o de hipocresía. El director siempre es respetuoso, es más a veces nos reunimos para ver en que estamos fallando, antes era más seguido (DIA10).

En los fragmentos presentados se evidencia el reconocimiento por parte de los informantes, de la conducta respetuosa con la que se dirige el director. Este es un aspecto importante del liderazgo positivo que pueda facilitar que los docentes participen. De la misma manera, el hecho que el director comunique a los docentes sobre temas importantes de la institución, genera en los docentes la percepción de sentirse parte de la institución. Ello podría favorecer la participación y de forma específica en las actividades del diseño curricular.

Por último, el director, de acuerdo a lo reportado por los informantes es una persona que se involucra en las actividades que realizan los docentes respecto al diseño curricular.

Él bien expone y también se sienta con nosotros y escucha la capacitación. O sea o nos capacita o es parte de la capacitación. Ya durante las reuniones de trabajo también participa. Nos está dando seguimiento o nos está monitoreando como vamos con el trabajo a veces interviene o nosotros vamos y le preguntamos algo, si está bien, si está bien dirigido bien elaborado bien estructurado y él nos da su opinión (DIA4).

Porque también se involucra cuando nos juntamos para ver el perfil o los planes de estudios, si es parte del grupo también, ósea no es una persona aislada, obviamente no todo el tiempo ah, porque tiene otras muchas funciones exteriores (DIA6).

Bueno el director es el eje, es el que nos orienta y nosotros vamos trabajando. Participa en cada equipo de trabaja y si tenemos dificultades en ese momento es cuando nosotros lo llamamos y comienza a explicarnos de la forma como nosotros tenemos que hacer la revisión del plan de estudios (DIPA9).

Todos están en esta capacitación pedagógica, como no todos son docentes. Yo les explico y repasamos el proceso del currículo que nos plantea el Minedu. El último tema es de la evaluación, hablamos de instrumentos de evaluación para que innoven y no ponga siempre lo mismo (DIR11).

Eso genera que vean al director como un líder que participa de forma activa en las reuniones de trabajo del diseño curricular. De esa manera consideran que es parte del desarrollo de estas actividades y que además pueden recurrir a él para resolver dudas que puedan tener.

En síntesis, a partir de lo revisado, se evidencia que existen factores que pueden facilitar o limitar la participación docente en el diseño curricular. Dentro de las variables personales, uno de los aspectos que facilita tiene que ver con la identidad docente respecto a la institución en la que laboran. La mayoría de docentes refiere sentirse identificado con la institución, lo cual puede relacionarse al posicionamiento que ésta tiene en la zona. Asimismo, una variable personal que puede limitar la participación es la poca formación en currículo que tienen los docentes. Por ello, Jiménez (2002) resalta la importancia de un experto en currículo para acompañar estos procesos, lo cual podría ser positivo en este contexto. Se considera que una buena alternativa es la propuesta por el director, al capacitarlos en temáticas vinculadas al currículo para poder realizar esta labor.

Por otro lado, en cuanto a los factores institucionales, se evidencia que la cultura organizacional está construida en base a creencias y significados compartidos por los

docentes que podrían influir de forma positiva en su participación en el diseño curricular. De igual manera existen aspectos del liderazgo del director que pueden aportar en la misma línea.

5.2.3. Factores normativos

En esa última sección se analizan los marcos normativos existentes, de acuerdo a los informantes, desde el instituto y el Minedu para promover la participación docente en el diseño curricular.

5.2.3.1. Marco normativo del Instituto sobre la participación docente en el diseño curricular

De acuerdo a lo reportado por los informantes, la mayoría de docentes y equipo directivo, señalan que la participación docente en diferentes actividades de la institución, siendo una de estas el diseño curricular, se establece en dos documentos principales: reglamento interno de funciones y manual de organización y funciones. Adicionalmente a ello, un docente señala que esta participación también se especifica en los instrumentos del sistema de evaluación docente que tiene el instituto.

Sí, esta la participación del docente, está también el tema de estímulos en el reglamento interno, estímulos al docente por su participación, por sus logros sus metas. Además, el instituto tiene como un formato, un instrumento donde en ese instrumento indica los criterios para evaluar, entonces en varios de esos criterios indica la participación del docente para la elaboración del plan de estudios, entrega a tiempo es puntual y eso la sumatoria de todos criterios de documentos indica si el docente o de la carrera el que tiene más puntaje merece un estímulo (DIA4).

En el manual de organización y funciones, allí señalan la participación en el desarrollo de los contenidos del plan de estudios. Y eso está diferenciado para los docentes como también para los jefes de las carreras (DIA10).

Esta información brindada por los docentes fue corroborada en los documentos compartidos por el director del instituto para los fines de esta investigación. En dichos documentos se establecen las actividades en las que los docentes tienen como deber participar para el diseño e implementación del currículo. Asimismo, se plantean funciones específicas para los jefes, las que van acorde a lo reportado por los informantes.

Por otra parte, se encontró una minoría de informantes que no estaban seguros si la participación docente está establecida en los documentos institucionales.

Por ejemplo, en el plan institucional ahí digamos menciona que los docentes participamos activamente en la elaboración del plan de estudios, pero yo creo que es así a grandes rasgos, no está detallado de qué manera. No estoy segura (DPA2)

5.2.3.2. Marco normativo del Minedu sobre la participación docente en el diseño curricular

En cuanto al conocimiento que tienen los informantes sobre la normativa del Minedu que define o establece la participación docente en el diseño curricular, se encuentra que algunos de los docentes sí tienen nociones de la normativa del Minedu, pero más vinculada a los procesos de elaboración de planes de estudios, que de la participación docente.

Claro, los LAG (lineamientos académicos generales), ahí te da todo el proceso de cómo se elabora un plan de estudios. Muy aparte del plan de estudios, hay precisiones de la matrícula, titulación, todo el proceso académico, pero para promover la participación docente creo que no está (DIA10).

Para promover la participación no lo sé, pero los lineamientos académicos generales si te explican cómo es el proceso para elaborar el plan de estudios (DIA4).

En ese sentido, y en base a la revisión realizada de las normas actuales del Minedu, el reporte de los entrevistados confirma la evidencia de que la normativa del Minedu se ha enfocado más en describir o explicar los procesos para elaborar el perfil de egreso y los planes de estudios. Como se explicó previamente, Minedu, (2018a) ha desarrollado una normativa denominada Lineamientos Académicos Generales en el que se explica los aspectos a considerar en la elaboración del plan de estudios. Asimismo, si bien se señala la importancia de la participación docente y del sector productivo en este proceso, no se definen estrategias específicas de esta participación. Por otro lado, la guía de elaboración de planes de estudios sí bien presenta la necesidad de conformar comités (curricular y consultivo) para la elaboración del diseño curricular, también se centra en mayor medida en la explicación de cómo elaborar los planes de estudios y el perfil de egreso (Minedu, 2018b).

Finalmente, como se evidencia en esta última sección, el Minedu, desde las normativas que ha emitido, se ha centrado en mayor medida en desarrollar lineamientos y guías para elaborar un plan de estudios y el perfil de egreso, dejando en parte de lado, estrategias y herramientas para promover la participación docente en el diseño curricular, así como la de otros actores relevantes para este nivel formativo como son los empresarios o ámbito laboral (*stakeholders*).

CONCLUSIONES

De acuerdo a los resultados presentados y analizados, se han logrado obtener las siguientes conclusiones:

1. Existe consenso por parte de los docentes con respecto al concepto de participación docente, en donde enfatizan que la participación requiere ser activa, consciente y voluntaria para ser considerada como tal. Asimismo, un aspecto que resaltan es la necesidad de conocer los objetivos y metas que se buscan alcanzar con la participación, de manera que ello permita una mejor participación.
2. Todos los informantes reconocen la importancia de participar en el diseño o actualización del diseño curricular, la cual está vinculada directamente al trabajo que se hace posteriormente con los estudiantes en los espacios formativos. En ese sentido, consideran que el participar de la construcción de la propuesta formativa, les permite luego conocerla y poder implementarla en los espacios de aprendizaje con sus estudiantes.
3. Los informantes refieren motivaciones entre externas e internas para la participación en la actualización o elaboración del plan de estudios. Entre las motivaciones externas se encuentra el reconocimiento de la comunidad educativa, contar con un ambiente positivo de trabajo y beneficios de corto plazo que obtienen (becas, capacitaciones, certificados). Entre las motivaciones internas se encuentra la necesidad de seguir aprendiendo y que los espacios de trabajo constituyen un espacio de actualización de su especialidad o profesión
4. Con respecto a la caracterización de la participación docente, se identifica que el nivel de participación que presentan los docentes va variando dependiendo de la fase del diseño curricular en la que se encuentren. Esto significa que en la primera

fase que consiste en elaborar el perfil de egreso, el cual es dado por el Ministerio de Educación, el nivel de participación es solo de información. Sin embargo, en la fase de organización y estructuración del currículo, el nivel de participación llega incluso hasta el decisorio o codecisión. Esto depende de las carreras y de la autonomía que otorgan los jefes y coordinadores académicos para que los docentes participen de todo el proceso. Asimismo, todo esto se ve sustentado en los documentos normativos que tiene la institución en el que se le otorga determinadas funciones al jefe de unidad académica quien es la persona responsable de difundir y publicar el plan de estudios final a través de una resolución.

5. Si bien la investigación tuvo como foco principal caracterizar la participación de los docentes, centrándose en este actor clave para el diseño curricular; a lo largo de las entrevistas, se identificó la participación que los docentes otorgan a los empleadores. En esa línea, se encuentra que varios docentes destacan estrategias para fomentar la participación de los empleadores y precisan que los convocan para validar las competencias o los contenidos que seleccionan para el desarrollo de las mismas. Aunque ello no sea parte de este estudio, sí revela la necesidad de estudiar la participación de otros actores en el diseño del currículo, especialmente en este nivel formativo en el que la articulación con los requerimientos del sector laboral son claves.
6. Relacionado al punto anterior, se evidencia la importancia de participación de estos grupos de interés o *stakeholders*, que son los empleadores y cómo en este nivel formativo adquieren un rol fundamental para el diseño de la formación. Por ello, los docentes, a través de diversas estrategias buscan identificar sus expectativas y necesidades respecto a las carreras que ofrece la institución.
7. De la misma manera, el estudio revela la participación de otros actores como el equipo directivo, el cual asume un rol importante en el diseño curricular, desde la

conducción del proceso o revisión de los documentos curriculares que van surgiendo en las fases del diseño. Asimismo, el involucramiento activo del director promueve la participación de los docentes en un nivel más de decisión.

8. En cuanto a los factores que limitan o facilitan la participación docente, se encuentra una marcada diferencia en los resultados. Dentro de los factores personales, hay algunos que facilitan la participación como el compromiso con la institución, la identidad docente y el manejo de la especialidad. Sin embargo, también hay aspectos que dificultan como temas de salud y trabajar en otros espacios que no les permiten permanecer en la institución más allá del tiempo que estipula su contrato. En cuanto a los factores institucionales, el elemento más marcado en el que todos los informantes coinciden, es el liderazgo del director como un aspecto que fomenta mayor participación en el diseño curricular. Las acciones del director que fomentan un liderazgo positivo son: generar condiciones para la participación, comunicarles con claridad las metas y objetivos que se persiguen, motivarlos a través de los espacios de capacitación, reconocer el desempeño de los docentes a través de incentivos y el trato respetuoso que mantiene con todos. Estas estrategias son muy valoradas por los informantes y podrían influir en la participación docente para el diseño curricular.

RECOMENDACIONES

Luego de haber realizado esta investigación y a partir de los hallazgos obtenidos, se plantean las siguientes recomendaciones, organizadas en dos tipos: vinculadas a la teoría y relacionadas a la práctica.

Entre las recomendaciones vinculadas a la teoría se plantea:

- Continuar con otros estudios que permitan seguir enriqueciendo y validando el marco teórico de participación docente en la educación superior tecnológica, considerando la esencia de este nivel formativo y la necesidad de que el currículo se actualice conforme a las nuevas demandas que puedan surgir del sector productivo. Un motivo importante para continuar realizando estudios en esta misma línea lo constituye la nueva propuesta curricular del Ministerio de Educación en el que se le otorga responsabilidad a las instituciones, y por tanto a sus docentes, para diseñar el currículo.
- Como forma de construir un marco teórico más sólido, se sugiere replicar el estudio en otros institutos de educación superior tecnológico públicos y privados. De esta manera, los nuevos hallazgos que se identifiquen en otros contextos pueden aportar a la construcción o validación de este marco conceptual.
- Para complementar y enriquecer futuras investigaciones, se sugiere incorporar en el diseño metodológico una técnica adicional que sería la de observación para identificar las conductas de participación que los docentes refieren tener y contrastar con lo que declaran a través de las entrevistas. De esta manera se podría contar con un medio de verificación de lo que reportan de manera declarativa a través de las entrevistas.

- Otro punto importante es complementar este estudio con la caracterización de otros actores claves que intervienen el diseño curricular, como por ejemplo el sector productivo o los egresados. De manera que se pueda analizar el aporte de cada uno de estos actores para la construcción de un currículo pertinente, contextualizado, que permita a los estudiantes cuando egresen, responder a las necesidades identificadas en el ámbito laboral.

Entre las recomendaciones para la práctica se propone:

- Los resultados obtenidos a partir de los factores que facilitan o dificultan la participación docente pueden ser utilizados para la definición de estrategias, a nivel institucional o del sector educación en general, que fomenten una participación codecisoria. De esta manera se pueden diseñar estrategias específicas que promuevan una participación activa y con toma de decisiones que involucren a los docentes en el proceso de diseñar el currículo y que ello redunde en una implementación pertinente y acorde a lo que se declara en el perfil de egreso.
- De acuerdo a los resultados, se pueden diseñar estrategias para involucrar y generar participación del sector productivo o los empleadores (*stakeholders*), considerando aquellas que han tenido mayor éxito de acuerdo al reporte de los participantes de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. & Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de Moebio*, (53), 175-189. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n53/ar06.pdf>
- Báez, V., Apolo, D., Pasquel, G. & Pauker, (2018). Gestión de stakeholders: un enfoque comunicacional. En Túnñez-López, M., Costa-Sánchez, C. y Valdiviezo, C. (Eds.), (2018). Comunicación Organizacional en entornos online. Gestión, actores y recursos. *Cuadernos Artesanos de Comunicación*, 149, 29-52. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/329714759_Gestion_de_stakeholders_un_enfoque_comunicacional
- Barrientos, C., & Navío, A. (2015). Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 45-61. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art03.pdf>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2). Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Brink, K. y Costigan, R. (2015). Oral Communication Skills: Are the Priorities of the Workplace and AACSB Accredited Business Programs Aligned? *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 205–221. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5465/ame.2013.0044>.
- Carl, A. (2005). The “voice of the teacher” in curriculum development: a voice crying in the wilderness? *South African Journal of Education Vol. 25(4)*, 223– 228. Recuperado de www.ajol.info/index.php/saje/article/download/25041/20712
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 6-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55124841002>
- Corrêa, R. (2006). Stakeholder management in the local government decision-making area: evidences from a triangulation study with the English local government. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(spe), 77-98. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v10nspe/v10nspea05.pdf>
- Díaz - Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, XXVIII (111), 7-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

- Díaz-Barriga Arceo, F. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.
- García, E. (2018). Retos de la educación tecnológica. *El Peruano*. Recuperado de <http://www.elperuano.pe/noticia-retos-de-educacion-tecnologica-64530.aspx>
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *A journey through qualitative research: From design to reporting*. Los Angeles: Sage.
- González, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y educadores*, 9(2). 95 – 117. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83490209.pdf>
- González, V. y González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jJHV-YMsHgAJ:https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill
- Hauser, L. (2014). Work motivation in organizational behavior. *Economics, Management, and Financial Markets*, 9(4), 239–246. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=91ea8699-5d52-4062-b2e3-519e1eb6f0f2%40pdc-v-sessmgr03>
- Ho, D. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/751186598?accountid=28391>
- Huizinga, T, Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, J. M. (2014). Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers' design expertise. *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 33–57. Recuperado de <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/00220272.2013.834077>
- Irigoyen, J., Jiménez, M. & Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266. Recuperado de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100011&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100011&lng=es&tlng=es)

Jiménez, E. (2002). La participación de los académicos en el diseño curricular de planes y programas de estudio en la UNAM. *Perfiles educativos*, 24(96), 73-96. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000200005&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000200005&lng=es&tlng=es)

Jirón, M. (2008). La institución de la modalidad de Educación Tecnológica en Colombia: una mirada. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 16(1), 9-22. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v16n1/v16n1a02.pdf>

Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., Morel, D. & Mane, Y. (2007). Curriculum change and competency – bases approaches: a worldwide perspective. From competence in the curriculum to competence in action. *Prospects*, vol. XXXVII (2). Recuperado de <http://reforma.fen.uchile.cl/PapersReforma/fulltext.pdf>

Korea Institute for Development Strategy (2015). *Educación técnica y formación profesional en Perú*. Bogotá: Colombia. Recuperado de <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/826/ETFP%20Per%C3%BA%20Final%205.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ley N° 30512. Diario Oficial del Bicentenario El Peruano, Lima, Perú, 2 de noviembre de 2016. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>

Lip, C. & González, C. (2013). *Guía para el diseño de planes curriculares de educación superior*. Lima: Perú.

Martínez, H. (2003). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y diseño curricular. *Avances en psicología*, 21 (1), p 9-22. Recuperado de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/9_martinez.pdf

Medina, C. & Santeliz, J. (2008). Estrategias de participación docente en una nueva propuesta de diseño curricular basada en competencias. *Educere*, 12(43), 798 – 795. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400015

Melo, N. (2014). La participación efectiva de docentes y directivos docentes de instituciones educativas en la gestión integral del sistema educativo de Bogotá. *Signos*, 6 (2), 25-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6726347.pdf>

- Mikser, R. R. M. e., Kärner, A., & Krull, E. (2016). Enhancing teachers' curriculum ownership via teacher engagement in state-based curriculum-making: the Estonian case. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 833–855. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/00220272.2016.1186742>
- Ministerio de Educación (2016). *Guía para la elaboración del plan de estudios. Educación Superior Tecnológica*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/guia-para-la-elaboracion-del-plan-de-estudios.pdf>
- Ministerio de Educación (2018a). *Lineamientos académicos generales para los institutos de educación superior y las escuelas de educación superior tecnológica*. Lima: Minedu. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/pdf/lineamientos-academicos-generales-2018.PDF>
- Ministerio de Educación (2018b). *Político para la formulación de los planes de estudios*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2019a). *Informe sobre las capacitaciones realizadas a los actores de la educación superior tecnológica*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2019b). *Informe sobre las características socio demográficas de los docentes nombrados y contratados de los IESTP*. Lima: Minedu.
- Moncada, J. (2011). *Modelo Educativo Basado en Competencias*. México: Trillas.
- Mulder, M., & Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-25. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42454>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33 (2), 153 – 170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Obando Castillo, G. (2008). La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica. *Educación*, 17(32), 87-108. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1804/1744>
- Orellana, N. (2011). Educación superior y la pirámide: direcciones de desarrollo del sector no universitario en Argentina, Chile y Perú. *Calidad en la educación*, 34, 43-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5334444.pdf>

- Pasek, E., Ávila, N. & Matos, Y. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicaciones. *Revista Paradigma*, XXXV(2), 99 – 121. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011-22512015000200006&script=sci_abstract
- Peercy, M. M., Martin-Beltrán, M., Silverman, R. D., & Daniel, S. (2015). Curricular design and implementation as a site of teacher expertise and learning. *Teachers & Teaching*, 21(7), 867–893. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/13540602.2014.995486>
- Portillo, P. & Contreras, K. (2012). Participación y organización comunitaria: relatos de vida de los miembros de una asociación cooperativa. *Multiciencias*, 12(1), 16-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/904/90423275003/>
- Rodríguez-Campos, L. (2012). Stakeholder Involvement in Evaluation: Three Decades of the American Journal of Evaluation. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8(17), 57-79. Recuperado de https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/335/334
- Rojas Hernández, B. & Rodríguez Ramírez, L. A. (2018). Prácticas docentes participativas en los modelos educativos contemporáneos. Dilemas Contemporáneos: *Educación, Política y Valores*, 5(2), 1–22. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=127823755&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Ruiz, C. & Pinchi, W. (2015). Impacto de la cultura organizacional en la gestión educativa de la Unidad de Gestión Educativa Local de Ascope. *Ciencia y Tecnología*, 12 (1), 85-99. Recuperado de <http://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/viewFile/1362/1394>
- Ruiz, J. (1996). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid: España.
- Ruiz-Larraguivel, Estela. (2011). La educación superior tecnológica en México: Historia, situación actual y perspectivas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(3), 35-52. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100002&lng=es&tlng=es
- Saad, N. (2012). The Effects of Teachers' Participation in Decision Making on Commitment. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(9), 1–16. Recuperado de <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.18848/1833-1882/CGP/v06i09/52147>
- Salazar, J., Guerrero, J., Machado, Y. & Cañedo, R. (2006). Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral. *ACIMED*, 20(4), 67 – 75. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v20n4/aci041009.pdf>

- Saldarriaga Saldarriaga, R. (2015). *Participación docente en el diseño del proyecto curricular institucional de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- 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
- Santiváñez, V. (2012). *Diseño curricular a partir de competencias*. Bogotá: Colombia.
- Santrok, W. (2004). *Educational psychology*. New York: Mc Graw-Hill
- Schmal, S. R. & Ruiz-Tagle, A. A. (2008). Una Metodología Para El Diseño De Un Currículo Orientado a Las Competencias. *INGENIARE - Revista Chilena de Ingeniería*, 16(2), 147–158. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=egs&AN=34540791&lang=es&site=ehost-live>
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum transmitters. *Teaching & Teacher Education*, 26(2), 173– 184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.015>
- Solís Sierra, M. N., Alvarado Fiallos, S. F., & Fajardo Campaña, C. M. (2018). Educación Técnica y Tecnológica y el fortalecimiento de la política pública en los sectores estratégicos. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 9(3), 643–657. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=133454949&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. 1 – 16. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tobón, S. (2006). Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tovar, M. C., & Sarmiento, P. (2011). El diseño curricular, una responsabilidad compartida. *Medica*, 42(4), 508–517. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=90221774&lang=es&site=ehost-live>

- Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *En Revista Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026>
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: Palacio de minerías.
- Vega, A. (1954). *La educación técnica: fundamentos, principios, métodos*. Cuzco: H.G. Rozas.
- Voogt, J. M., Pieters, J. M., & Handelzalts, A. (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. *Educational Research & Evaluation*, 22(3/4), 121–140. Recuperado de <https://doiorg.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/13803611.2016.1247725>
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & de Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching & Teacher Education*, 27(8), 1235–1244. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.07.003>
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. Recuperado de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12/>
- Ydrogo Bustamante, M. (2015). *Participación de los líderes pedagógicos en la elaboración del proyecto curricular institucional* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Zambrano, J., Ramón, M. & Espinoza-Freire, E. (2017). Estudio sobre el clima organizacional en docentes de la universidad técnica de machala. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 163-172. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200022&lng=es&tlng=es.

APÉNDICES

APÉNDICE 1. DISEÑO DE INSTRUMENTO N°1 - GUIA DE ENTREVISTA

Objetivo específico 1: Caracterizar la participación docente en el diseño o actualización de los planes de estudios de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP) en la ciudad de Huando.				
Categoría: Participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP).				
Aspectos	Docentes		Coordinadores	Director
Definición de participación docente	Preguntas <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa para usted participar en el diseño o actualización del plan de estudios? 	Posibles repreguntas <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué consiste su participación en el diseño o actualización del plan de estudios? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa para usted la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa para usted la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios?
Causas de la participación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la relevancia de su participación en el diseño o actualización del plan de estudios para la institución? • ¿Qué lo motiva a participar en el diseño o actualización del plan de estudios de la carrera profesional en la que enseña actualmente? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los motivos principales para que usted participe en el diseño o actualización del plan de estudios? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la relevancia de la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios para la institución? • ¿Qué motiva a los docentes a participar en el diseño o actualización del plan de estudios de la carrera profesional en la que es coordinador actualmente? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la relevancia de la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios para la institución? • ¿Qué motiva a los docentes a participar en el diseño o actualización del plan de estudios?

<p>Acción de participar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se promueve su participación en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Cómo se organizan los docentes para participar en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Cómo se le convoca a participar en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Quiénes convocan las reuniones de trabajo para el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿En qué momentos o etapas del proceso de diseño o actualización del plan de estudios ha participado usted? • ¿En qué actividades ha participado para el diseño o actualización del plan de estudios? ¿Cómo se desarrollaron? ¿Qué tareas desarrolló? ¿Qué responsabilidades asumió? • ¿Sobre qué aspectos del diseño o actualización del plan de estudios usted puede decidir? ¿Sobre qué no puede decidir? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué medios se usan? • ¿Quiénes son responsables de motivar la participación docente? • ¿Quiénes lideran las reuniones de trabajo para el diseño o actualización del plan de estudios? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se promueve la participación de los docentes en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Cómo se organizan los docentes para participar en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Cómo se convoca a los docentes participar en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Quiénes convocan las reuniones de trabajo para el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Cómo se desarrollan las reuniones de trabajo para el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿En qué partes del proceso de diseño o actualización del plan de estudios participan los docentes? • ¿Sobre qué aspectos del diseño o actualización del plan de estudios deciden los docentes? ¿Sobre qué no puede decidir? • ¿La institución promueve que los docentes puedan tomar decisiones sobre el diseño o actualización del plan de estudios? ¿En qué aspectos pueden decidir? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se promueve la participación de los docentes en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Cómo se organizan los docentes para participar en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Cómo se convoca a los docentes participar en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Quiénes convocan las reuniones de trabajo para el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Cómo se desarrollan las reuniones de trabajo para el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿En qué partes del proceso de diseño o actualización del plan de estudios participan los docentes? • ¿Sobre qué aspectos del diseño o actualización del plan de estudios deciden los docentes? ¿Sobre qué no puede decidir? • ¿La institución promueve que los docentes puedan tomar decisiones sobre el diseño o actualización del plan de estudios? ¿En qué aspectos pueden decidir?
------------------------------------	--	--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La institución promueve que los docentes puedan tomar decisiones sobre el diseño o actualización del plan de estudios? ¿De qué manera? 			
Finalidad de la participación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué busca con su participación en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Qué espera de su participación en el diseño o actualización del plan de estudios? 		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se busca con la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Qué se espera de la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se busca con la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Qué se espera de la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios?

Objetivo específico 2: Identificar los factores que facilitan o dificultan la participación docente en el diseño o actualización de los planes de estudios de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP) en la ciudad de Huando.			
Categoría: Factores que facilitan o dificultan la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico			
Aspectos	Docentes	Coordinadores	Director
Factores personales	<ul style="list-style-type: none"> • En su opinión ¿qué aspectos personales facilita su participación en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Qué aspectos personales pueden impedir o dificultar su participación en el diseño o actualización del plan de estudios? 	<ul style="list-style-type: none"> • En su opinión ¿qué aspectos personales facilitan la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Qué aspectos personales pueden impedir o dificultar la participación del docente en el diseño o actualización del plan de estudios? 	<ul style="list-style-type: none"> • En su opinión ¿qué aspectos personales facilitan la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Qué aspectos personales pueden impedir o dificultar la participación del docente en el diseño o actualización del plan de estudios?

<p>Factores institucionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las estrategias que su institución educativa utiliza para promover su participación en el diseño o actualización del plan de estudios? ¿Qué otra estrategia sugeriría? • ¿Qué condiciones institucionales debe haber para que usted se sienta motivado a participar en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Qué condiciones institucionales considera usted que pueden dificultar su participación en el diseño o actualización del plan de estudios? ¿Alguna de las condiciones que ha mencionado se dan en su institución? ¿Cuál y por qué? • ¿Cuál es el rol del director en la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las estrategias que su institución educativa utiliza para promover la participación de los docentes en el diseño o actualización del plan de estudios? ¿Qué otra estrategia sugeriría? • ¿Qué condiciones institucionales debe haber para que los docentes se sientan motivados a participar en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Qué condiciones institucionales considera usted que pueden dificultar la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? ¿Alguna de las condiciones que ha mencionado se dan en su institución? ¿Cuál y por qué? • ¿Cuál es su rol como coordinador en la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Cuál es el rol del director en la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las estrategias que su institución educativa utiliza para promover la participación de los docentes en el diseño o actualización del plan de estudios? ¿Qué otra estrategia sugeriría? • ¿Qué condiciones institucionales debe haber para que los docentes se sientan motivados a participar en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Qué condiciones institucionales considera usted que pueden dificultar la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? ¿Alguna de las condiciones que ha mencionado se dan en su institución? ¿Cuál y por qué? • ¿Cuál es el rol del coordinador en la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿Cuál es su rol como director en la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios?
--	--	--	--

Factores normativos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoce alguna norma que facilite o dificulte su participación en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿De qué manera afecta dicho marco normativo en su participación? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoce alguna norma que facilite o dificulte la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿De qué manera afecta dicho marco normativo la participación docente? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoce alguna norma que facilite o dificulte la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios? • ¿De qué manera afecta dicho marco normativo la participación docente?
----------------------------	---	--	--



APÉNDICE 2. DISEÑO DE INSTRUMENTO N°2 – MATRIZ DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Matriz de identificación de fuentes documentales

Código	Denominación	Estatus	Naturaleza	Emisor
D001	Reglamento Institucional	Institucional de uso interno	Normativo	Dirección del IESTP
D002	Manual de funciones	Institucional de uso interno	Normativo	Dirección del IESTP

Aspectos a analizar en los documentos:

Categoría :Participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP).			
Aspectos	Código del documento	Cita textual	Página del documento
El documento cuenta con una mención a la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios.			
El documento define funciones o tareas vinculadas a la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios.			
El documento menciona los medios o formas en la que se puede dar la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios.			
El documento define la frecuencia de la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios.			

El documento define las estrategias institucionales vinculadas a la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios.			
--	--	--	--



APÉNDICE 3. FORMATO DE EVALUACIÓN DE JUEZ

HOJA DE EVALUACIÓN DEL JUEZ

INSTRUMENTO N° 1: Guía de entrevista

Categorías	Subcategorías	Preguntas/Ítems	Coherencia ⁽¹⁾		Relevancia ⁽²⁾		Claridad ⁽³⁾		Comentario y/o sugerencias
			Si	No	Si	No	Si	No	
Participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP).	Propuesta	¿En qué consiste la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios?							
		¿Cuál es la finalidad de la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios?							
		¿La participación docente implica planteamiento de propuestas para el diseño o actualización del plan de estudios? ¿Cómo se organizan las propuestas que plantean los docentes?							
		¿Quiénes y cómo se deciden o seleccionan las propuestas que se implementarán en el diseño o actualización del plan de estudios?							
	Delegación	¿Quiénes y cómo se promueve la participación de los docentes en el diseño o actualización del plan de estudios?							

		¿Cómo se decide el diseño o actualización del plan de estudios?							
		¿Cómo participan los docentes en dicha decisión?							
		¿Sobre qué aspectos del diseño o actualización del plan de estudios deciden los docentes?							
	Codecisión	¿Cómo se organizan los docentes en el diseño o actualización del plan de estudios?							
		¿La institución promueve que los docentes puedan tomar decisiones sobre el diseño o actualización del plan de estudios? ¿En qué aspectos pueden decidir?							
	Cogestión	¿Quiénes convocan y lideran las reuniones de trabajo para el diseño o actualización del plan de estudios?							
		¿Qué nivel de decisión tienen los docentes en el diseño o actualización del plan de estudios?							

Categorías	Subcategorías	Preguntas/Ítems	Coherencia ⁽¹⁾		Relevancia ⁽²⁾		Claridad ⁽³⁾		Comentario y/o sugerencias
			Si	No	Si	No	Si	No	
	Factores personales del docente	En su opinión ¿qué variables personales motivan a un docente a participar en el diseño o actualización del plan de estudios?							

Factores que facilitan o dificultan la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico		¿Qué aspectos personales pueden limitar o dificultar la participación del docente en el diseño o actualización del plan de estudios?							
	Factores institucionales	¿Qué condiciones externas debe haber para que usted se sienta motivado a participar en el diseño o actualización del plan de estudios?							
		¿Cuáles son las estrategias que su institución educativa utiliza para promover la participación de los docentes en el diseño o actualización del plan de estudios?							
		¿Qué condiciones institucionales considera usted que pueden dificultar la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios?							
		¿Alguna de las condiciones que ha mencionado se dan en su institución? ¿Cuál y por qué?							
		¿Cómo interviene el director en la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios?							

- (1) Coherencia : El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías y subcategorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.
- (2) Relevancia : El ítem planteado es realmente relevante, pues responde a las categorías y subcategorías de la investigación.
- (3) Claridad : El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es adecuada.

INSTRUMENTO N° 2: Matriz de análisis de documentos

Se solicitará dos documentos institucionales: reglamento institucional y manual de funciones para analizar cómo se fomenta la participación en el diseño o actualización de los planes de estudios.

Categorías	Aspectos/ítems	Coherencia ⁽¹⁾		Relevancia ⁽²⁾		Claridad ⁽³⁾		Comentario y/o sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
Participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios de las carreras profesionales de un Instituto de Educación Superior Tecnológico Público (IESTP).	El documento cuenta con una mención a la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios.							
	El documento define funciones o tareas vinculadas a la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios.							
	El documento menciona los medios o formas en la que se puede dar la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios.							
	El documento define la frecuencia de la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios.							
	El documento define las estrategias institucionales vinculadas a la participación docente en el diseño o actualización del plan de estudios.							

(1) Coherencia : El ítem planteado tiene relación lógica con las categorías que se están midiendo, responde al problema y los objetivos de la investigación.

(2) Relevancia : El ítem planteado es realmente relevante, pues responde a las categorías de la investigación.

(3) Claridad : El ítem es fácilmente comprensible.

Nombres y apellidos del juez : _____
Formación académica : _____
Áreas de experiencia profesional : _____
Tiempo : _____ **Cargo actual:** _____

APÉNDICE 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Consentimiento informado para participantes

El propósito de este consentimiento es proveer a los y las participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación en la que participarán, así como el rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Gabriela Cecilia Fidhel Gallegos, alumna de la Maestría en Educación con mención en Currículo de la Escuela de Postgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar la participación docente en el proceso de diseño o actualización del currículo en un Instituto de Educación Superior Tecnológico.

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

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

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

Fecha, _____ de _____ de 2019

Muchas gracias.

.....

Nombre y Apellidos:

DNI:

Yo, _____, acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Gabriela Cecilia Fidhel Gallegos. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la participación docente en el proceso de diseño o actualización del currículo en un Instituto de Educación Superior Tecnológico.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas. Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Al firmar este consentimiento, reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Gabriela Cecilia Fidhel Gallegos al teléfono 989182053 o al correo gabriela.fidhel@gmail.com.

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

Nombre del Participante (en letras de imprenta)	Firma del Participante	Fecha
--	------------------------	-------

Nombre del investigador responsable (en letras de imprenta)	Firma del investigador	Fecha
--	------------------------	-------