

UNIVERSIDAD DE YACAMBÚ
VICE-RECTORADO ACADÉMICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN PROYECTOS
PEDAGÓGICOS DE AULA PARA LA REORIENTACIÓN DE LA
ENSEÑANZA EN LA II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA U.E.
INSTITUTO AGUSTINIANO MADRE MARIA DEL ESTADO ARAGUA**

**AUTOR: MARTHA ROJAS
TUTOR:**

LARA, OCTUBRE 2008

UNIVERSIDAD DE YACAMBÚ
VICE-RECTORADO ACADÉMICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN PROYECTOS
PEDAGÓGICOS DE AULA PARA LA REORIENTACIÓN DE LA
ENSEÑANZA EN LA II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA U.E.
INSTITUTO AGUSTINIANO MADRE MARIA DEL ESTADO ARAGUA**

**(Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al Título de
Magíster en Gerencia Educativa)**

**AUTOR: MARTHA ROJAS
TUTOR:**

LARA, OCTUBRE 2008

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor del Trabajo de Grado titulado: **PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA PARA LA REORIENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA U.E. INSTITUTO AGUSTINIANO MADRE MARIA DEL ESTADO ARAGUA** presentado por la ciudadana Martha Rojas, titular de la Cédula de Identidad N° 19.174.408, para optar al título de Magister en Gerencia Educativa, considero que dicho trabajo reúne los requisitos exigidos por la Universidad Yacambú para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte de la comisión que al respecto sea designada por vicerrectorado de estudios a distancia.

En la ciudad de San Juan, a los 3 días del mes de agosto del 2009.

Clara Ruiz Castro de Talero
C.I. 13.801.773

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Quien suscribe, Martha Rojas, C.I. **19.174.408**, hace constar que es el autor del Trabajo de Grado titulado: **PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA PARA LA REORIENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA U.E. INSTITUTO AGUSTINIANO MADRE MARIA DEL ESTADO ARAGUA**, el cual constituye una elaboración personal realizada únicamente con la dirección del asesor de dicho trabajo, Clara Inés Castro de Tolero, C.I.13.801.773; en tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, originalidad de los datos y la elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores se han referenciado debidamente en el texto del trabajo.

En la ciudad de Maracay a los 26 días del mes de Julio del 2009



Martha Rojas
C.I. 19.174.408

INDICE

LISTA DE CUADROS	v
LISTA DE GRÁFICOS.....	vi
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCIÓN	1

CAPÍTULO

I EL PROBLEMA.....	4
Planteamiento del Problema	4
Objetivos del Estudio.....	12
Justificación de la Investigación	13
II MARCO TEÓRICO.....	15
Antecedentes de la Investigación.....	15
Bases Teóricas	20
La Educación-Fundamentación Teórica.....	21
Una Educación de Calidad para Todos.....	24
Acción Pedagógica Totalizadora para el Cambio.....	26
La Teoría Constructivista en la Educación Básica	28
El Constructivismo en el Aula.....	32
Perfil del Docente en el Nuevo Paradigma.....	34
El Aprendizaje Significativo en la Educación Básica	37
Teoría de Ausubel.....	41
Teoría de Piaget.....	42
La Planificación desde el Punto de Vista Educativo.....	44
Niveles y Principios de la Planificación Curricular	48
El Proyecto Educativo como Instrumento de Renovación.....	50
Los Proyectos Pedagógicos de Aula.....	53

Dimensiones de la Reforma Educativa	57
Bases Legales	62
Reseña Histórica de la U.E. Instituto Agustiniano Madre María	63
Sistema de Variables	65
III MARCO METODOLÓGICO	68
Naturaleza de la Investigación	68
Sujetos de Estudio	71
Técnicas de Recolección de Datos	72
Validez	74
Confiabilidad	75
Técnica de Análisis de los Resultados	78
Procedimiento de la Investigación.....	79
IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	81
V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	101
VI LA PROPUESTA	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	125
A Cuestionario	126
B Lista de Cotejo	132
C Validación del Cuestionario.....	134
D Validación de la Lista de Cotejo	142
E Confiabilidad del Cuestionario.....	150
F Confiabilidad de la Lista de Cotejo	152
CURRICULUM VITAE	154

LISTA DE CUADROS

CUADROS

1	Definición Conceptual de Variables	65
2	Definición Operacional de Variables	66
3	Significado de los Valores del Coeficiente	77
4	Dimensión Información a través del Indicador Diagnóstico	82
5	Dimensión Información a través del Indicador Identificación	83
6	Dimensión Información a través del Indicador Propósitos	84
7	Dimensión Información Indicador Globalización de Cont.....	85
8	Dimensión Información Indicador Ejes Transversales	86
9	Dimensión Información Indicador Actividades Didácticas	87
10	Dimensión Información Indicador Competencias.....	88
11	Dimensión Información del Nivel de Conocimiento.....	89
12	Dimensión Aplicación Indicador Evaluación.....	91
13	Dimensión Aplicación Indicador Trabajo en Equipo	92
14	Dimensión Aplicación Indicador Comprensión.....	93
15	Dimensión Aplicación Indicador Motivación	93
16	Dimensión Aplicación del Nivel de Conocimiento	95
17	Dimensión Estrategia Indicador Diagnóstico.....	97
18	Dimensión Estrategia Indicador Planificación	98
19	Dimensión Estrategia Indicador Ejecución.....	99
20	Dimensión Estrategia Indicador Evaluación	100
21	Dimensión Estrategia del Proceso de Enseñanza	101
22	Cronograma de Actividades.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICOS

1	Dimensión Información del Nivel de Conocimiento.....	89
2	Dimensión Aplicación del Nivel de Conocimiento	95
3	Dimensión Estrategia del Proceso de Enseñanza	102

UNIVERSIDAD DE YACAMBÚ
VICERRECTORADO ACADÉMICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

Línea de Investigación:

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DOCENTE EN PROYECTOS
PEDAGÓGICOS DE AULA PARA LA REORIENTACIÓN DE LA
ENSEÑANZA EN LA II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA U.E.
INSTITUTO AGUSTINIANO MADRE MARIA DEL ESTADO ARAGUA**

Autora: Martha Rojas
Tutora: Clara Castro
Año: 2008

Resumen

De forma constante la sociedad exige cambios. Frente a ellos, el sistema educativo ejerce un rol fundamental en cuanto es, dentro de los centros educativos, donde los ciudadanos se forman y desarrollan. Por tal motivo, El ejercicio docente debe estar acorde a los cambios que en cualquier ámbito se generen y para ello debe mantenerse capacitado acerca de las mejores estrategias, planes, acciones y/proyectos que pueda emplear para orientar El proceso de enseñanza. Precisamente, el objetivo de este estudio busca proponer un programa de capacitación docente em proyectos pedagógicos de aula para la reorientación de la enseñanza em la II Etapa de Educación Básica de la U.E. Instituto Agustiniano Madre María Del Estado Aragua. Metodológicamente, se enmarca em un proyecto factible, com base em una investigación de campo de tipo descriptivo, donde se emplearon dos intrumentos: um cuestionario y uma lista de cotejo. Com ambos instrumentos, se recopilo información de ocho (08) docentes que ejercen dentro Del centro educativo objeto de estudio, de quienes se logró obtener que ciertamente existen fallas em el conocimiento y em la aplicación de los proyectos pedagógicos de aula. Dichas deficiencias permitieron generar la propuesta de um programa de capacitación em este tipo de proyectos de forma que éstos puedan reorientar la enseñaza em la II Etapa de Básica. Frente a los resultados se recomendó la capacitación constante de los docentes de forma de garantizar calidad educativa.

Descriptores: Proyectos Pedagógicos de Aula, Programa de Capacitación, Educación Básica

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La educación es el escenario donde toma sentido la vida del ser humano, por lo tanto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001), en su preocupación por mejorarla ha realizado distintos foros, encuentros, acuerdos entre otros, y afirma que la educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave para el desarrollo sostenible de la paz y la estabilidad en cada país y entre las naciones; por consiguiente, es un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI.

Por lo tanto, reconstruir la sociedad es transformar a los ciudadanos que la componen, orientando sus capacidades físicas, intelectuales y morales dirigidas al logro de la satisfacción individual y colectiva. Ese reto descansa fundamentalmente en la capacidad de los sistemas educativos a nivel mundial a través del papel determinante que tienen los agentes educativos.

Es válido destacar, que la UNESCO reconoce que a pesar de los logros obtenidos y los esfuerzos realizados hasta los momentos en el sector educativo, resulta necesario enfatizar que aún no se ha conseguido democratizar la educación y la cultura y rescatar del analfabetismo a una gran parte de la humanidad, por tal motivo el sistema educativo en diversas partes del mundo está siendo fuertemente cuestionado por este organismo.

Por otra parte, si se toma en consideración que América Latina se mueve en un escenario donde falta una mayor sensibilización y formación de

las familias como primeros educadores, resulta indispensable que los diferentes sistemas educativos en conjunto con el personal profesional, conduzcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en base a las características y los cambios que presente el contexto en el cual se desenvuelve, por lo que dicha experiencia podría generar efectos significativamente positivos en el rendimiento académico de los estudiantes sea cual sea su nivel educativo.

De igual forma, el organismo antes mencionado señala que los países de América Latina han intentado cumplir sus funciones dando un nuevo enfoque a su programa de educación para que las prioridades de cada nación sea la educación de todo ciudadano. En otras palabras, existe un compromiso colectivo de la comunidad internacional de mantener una estrategia amplia, con el objeto de garantizar que en el lapso de una generación se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos ciudadanos.

Partiendo de esto, Granadillo (2006) explica que en la educación básica venezolana se pretende formar ciudadanos con conciencia fundamentada en los valores básicos para la vida y para la convivencia democrática, lo que implica una reflexión personal que permita ejercer un compromiso para la acción adecuada del proceso educativo. Pese a esta conceptualización, las estadísticas oficiales registradas por el Ministerio de Educación (1999), revelan que la escuela venezolana se ha transformado en una institución en la que se hace evidente el fracaso escolar. Para ese año el 25% de los infantes inscritos abandonan la escuela por no querer estudiar (falta de motivación) o por falta de recursos económicos; el 23% abandonan la escuela por maltrato en la familia o en la escuela y; el 9% lo hacen por necesidad de que el niño salga a trabajar, situación que hasta la fecha poco ha cambiado.

Según el propio Ministerio, parte de estas situaciones mencionadas se producen o acentúan porque muchos docentes no están suficientemente

preparados ni motivados, y ello se debe a que no se les proporciona una formación sólida desde el punto de vista ético y académico que les permita actuar en las aulas con suficiente margen de creatividad y autonomía, ni tampoco se les brinda una actualización y capacitación sistemática y permanente. Odremán (1996) explica que los docentes además se encuentran condicionados por unos marcos organizacionales rígidos, con escasos recursos de apoyo y obligados a cumplir con unos programas que no dejan espacios para la creatividad y la adecuación ante los problemas específicos de los grupos con los que trabajan.

En base a esto, es que González (2006) afirma que “la educación es una realidad muy compleja marcada por elementos estructurales, las tendencias culturales, los acontecimientos históricos, las redes de relaciones interpersonales, las necesidades, las ideas y las intenciones subjetivas” (p. 05).

En el marco de esas transformaciones o ajustes a los nuevos paradigmas y contextos socio-político y educativo que ha atravesado el país, es que el Ministerio ha incorporado dentro del nuevo currículo la planificación de proyectos que promuevan la participación activa de cada uno de los actores educativos. Estos proyectos atienden a la implementación de los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) y los Proyectos Pedagógicos Comunitarios (PPC), cada uno de los cuales siguen pautas del currículo nacional considerando las características, necesidades e intereses de los alumnos y docentes.

Ciertamente y tomando como referencia lo expuesto, hablar de proyectos educativos amerita responder a los lineamientos del ente rector del estado venezolano; es decir el Ministerio de Educación, a partir de la planificación del sistema educativo del país; por lo que debe reflejar los grandes ideales y finalidades de la educación, que no es más que el prototipo del ciudadano común que aspira ser el producto de ese sistema.

En este sentido, Mendoza (2000) plantea que la planificación educativa, como proceso considera en principio el análisis de la situación educacional, a fin de extraer necesidades en materia de educación, y de allí formular objetivos coherentes con la filosofía y la política nacional, así como la selección de los medios, secuencias de acción para lograrlo, los instrumentos y los recursos exigidos para tal fin.

Atendiendo a lo antes expresado, se entiende que la educación básica en su concepción tiene presente el logro de objetivos dentro de la realidad de cada ámbito educativo, de acuerdo a los intereses y necesidades del entorno donde se ubica la institución educativa, con el apoyo de todos los actores educativos que hacen vida en la misma. En tal sentido, deben tomarse en cuenta una serie de aspectos como: los procesos de previsión, selección, organización y ejecución de todos los elementos que componen la situación de enseñanza necesarios. Cada uno de ellos servirá para crear las mejores condiciones para el logro de los objetivos establecidos.

Es por ello, que se contempla que todo proyecto es producto de una decisión, la cual puede ser planificada o improvisada y; que una vez decidida, debe realizarse un proceso de análisis de la realidad y del contexto en la cual se encuentra. Asimismo, según lo expresado por González (2006) “el diagnóstico es parte de los elementos centrales de la planificación del proyecto, ya que investiga la realidad social a la que responde, con el propósito de determinar la naturaleza y magnitud de los problemas que se desean atender” (p. 06); a lo que agrega:

Ésta es una de las estrategias del plan de acción del Ministerio del Poder Popular para la Educación, la cual incluye dentro de sus objetivos elevar la calidad de la educación y de transformación de las prácticas pedagógicas hacia el perfeccionamiento de la formación ética e intelectual de los alumnos. Los proyectos pedagógicos de aula son un conjunto de definiciones elaboradas por los directivos, maestros y miembros de la comunidad educativa de una escuela sobre las metas, objetivos, estrategias y

acciones orientadas a mejorar la práctica pedagógica en dicho plantel, en base a la gestión de sus componentes. (p. 07)

Enfocada esta descripción desde otro punto de vista, los proyectos pedagógicos de aula son la expresión concreta de los fines y objetivos del plantel a partir de la programación de acciones del colectivo mediante la responsabilización de las personas.

Es importante destacar, que en los proyectos pedagógicos de aula los alumnos proponen el conocimiento que desean incorporar a sus expectativas de vida y de allí participan en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en muchas ocasiones esta participación activa por parte del estudiantado en el proceso educativo no se cumple tal y como lo reflejan los enfoques del actual sistema educativo, lo que posiblemente se deba a la falta de capacitación del docente en lo que respecta a la planificación de los proyectos educativos.

Ante esto, Casona (2003) enfatiza que “en la mayoría de las escuelas de Educación Básica en Venezuela la implementación de proyectos educativos, ha tenido que confrontar muchos problemas y superar dificultades para alcanzar su misión en forma exitosa” (p.23), lo que se debe principalmente a que los actores involucrados directamente no han logrado engranar o utilizar, las técnicas y metodologías más apropiadas para su diseño y ejecución efectiva, lo que sin duda alguna, refleja deficiencias en la capacitación docente referente a los proyectos pedagógicos de aula.

Tal argumento es valedero también al observar la repetición consecutiva que tienen los profesionales del área educativa en una misma programación, que en su mayoría no responden ni a las necesidades del alumnado ni al contexto o tiempo en el cual se está aplicando. Lanz (2004) refleja la existencia de un inadecuado manejo de teorías del aprendizaje, limitaciones didácticas y metodológicas y un desconocimiento de los contenidos y metodologías para elaborar los proyectos educativos enmarcados en un proceso de planificación participativa y reflexiva.

Es por ello, que Mendoza (2003) manifiesta que esta estrategia de planificación de los programas educativos concebida en la escuela, para la escuela y los educandos, implica asumir acciones precisas en la búsqueda de las soluciones de los problemas de tipo pedagógico, ejecutadas a corto, mediano y largo plazo. La tarea para los docentes de dichas Instituciones es asumir los nuevos paradigmas pedagógicos una vez conocida su realidad y que concienticen la posibilidad de abordar estrategias innovadoras con la integración de las áreas, lo cual ciertamente no puede ser logrado sin una adecuada formación y capacitación del personal que a diario tiene la labor de emprender estrategias educativas que eleven el desarrollo de los estudiantes.

Estas deficiencias, han sido tomadas en cuenta por los diferentes organismos que en materia educativa se encuentran dentro de cada uno de los estados, donde Aragua no se queda exenta a esa situación, pues han sido diversos los paquetes de capacitación que se han implementado por parte de organismos privados e incluso la Zona Educativa de la entidad tras la transformación del sistema educativo bolivariano, pero independientemente de ello Lanz (2004) refiere que su contenido y su metodología no están en correspondencia con las innovaciones pedagógicas presentes en los proyectos educativos ni con las necesidades de formación de los docentes, más aún si se toma al docente como la clave de un buen ambiente de aprendizaje y clima positivo de trabajo en el aula, que repercute en el nivel de adquisición de conocimientos de los alumnos. El autor citado enfatiza que:

Algunos docentes e incluso directivos del país presentan un inadecuado manejo de teorías del aprendizaje, limitaciones didácticas y metodológicas, y un desconocimiento de los contenidos para elaborar proyectos educativos en un proceso de planificación participativa y reflexiva. A esto se le suma la falta de motivación por parte de los docentes quienes en muchas

ocasiones no se sienten identificados con la planificación de los mencionados proyectos.

Tal y como lo refirió Lanz (ob. cit.), los paquetes de capacitación que en muchas ocasiones se ofrecen a los profesionales de educación no se corresponden con la realidad, lo que posiblemente pueda incidir en las estrategias ejecutadas en el aula para el cumplimiento de las planificaciones de los contenidos programáticos.

Es importante destacar además, que según Granadillo (2006) la Zona Educativa de Aragua durante el año 2004 plantea que en este estado se han dictado cursos de formación para el personal docente en el área específica de proyectos educativos tanto comunitarios como de aula, pero que aún existen un alto número de instituciones que no se han incorporado a la implementación de este tipo de proyectos, lo que afirma lo expuesto por Lanz (ob. cit) cuando dice que hay falta de motivación y desconocimiento teórico en esta área en concreto.

En el caso específico de esta investigación, esta planificación de proyectos pedagógicos de aula por parte de los docentes de educación básica en el Estado Aragua, y específicamente de la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María se ve afectada precisamente por las debilidades existentes en cuanto a capacitación se refiere, ocasionando en muchos casos la ejecución errada de los proyectos y por ende un porcentaje mínimo de adquisición de conocimientos en el estudiantado, que hoy día exige al sistema educativo nuevas herramientas innovadoras adecuadas al contexto en el cual se desenvuelven.

Lo expuesto permite afirmar que todo profesional, más aún el docente, debe permanecer en un estado de constante formación, educación y actualización de conocimientos, los cuales deben ser facilitados en su mayoría por los organismos gubernamentales relacionados con el ámbito educativo, quienes son los órganos rectores de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los ciudadanos. Lamentablemente,

pareciera no ser el caso de aquellos que habitan en la entidad aragüeña y laboran en la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María, quienes se ven obligados a continuar año tras año con las antiguas metodologías conductistas y estrategias rígidas para sólo cumplir con un contenido programático, que en algunos casos, no varía en los períodos escolares.

Esta forma de educar sin una planificación constante, continua, innovadora, adaptada a las exigencias de los alumnos para satisfacer las necesidades individuales de cada uno de ellos, ha ocasionado que disminuya la calidad educativa por cuanto el profesional no conoce en su totalidad el nuevo paradigma del sistema educativo venezolano que incluye la planificación de proyectos pedagógicos de aula como forma de integrar al estudiante en la construcción de su propio conocimiento, lo que podría si es bien utilizado, generar cambios positivos en la formación ciudadana y por ende en el desarrollo de la sociedad.

El no capacitarse, ni utilizar estrategias capaces de motivar, integrar y formar adecuadamente al estudiante, conduciría posiblemente a una educación frágil y pobre de los ciudadanos, y de continuar la situación podría incrementarse el porcentaje de deserción educativa existente en el país.

De allí que, tomando como base los planteamientos anteriores, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo será el diseño de un programa de capacitación docente en proyectos pedagógicos de aula para reorientar el proceso de enseñanza en la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María ubicada en el estado Aragua? ¿Cuál es el nivel de conocimiento que tienen los docentes de la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María ubicada en el estado Aragua en relación con los proyectos pedagógicos de aula? ¿Cómo ejecutan el proceso de enseñanza los docentes de la II Etapa de la Educación Básica, en el marco de los Proyectos Pedagógicos de Aula, de la U. E. Instituto Agustiniانو Madre María ubicada en el estado Aragua?, ¿Cuáles podrían ser los aspectos fundamentales en el diseño de un

programa de capacitación docente en proyectos pedagógicos de aula para la reorientación del proceso de enseñanza de la II Etapa de Educación Básica de la U.E Instituto Agustiniano Madre María?

Frente a estas interrogantes, se plantearon los siguientes objetivos de la investigación.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Diseñar un programa de capacitación docente en proyectos pedagógicos de aula para la reorientación del proceso de enseñanza en la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniano Madre María ubicada en el Estado Aragua.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar el conocimiento de los docentes de la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniano Madre María ubicada en el Estado Aragua en cuanto a los proyectos pedagógicos de aula.

2. Caracterizar el proceso de enseñanza aplicado por los docentes de la II Etapa de la Educación Básica, en el marco de los PPA, de la Unidad Educativa Instituto Agustiniano Madre María ubicada en el Estado Aragua.

3. Determinar los aspectos fundamentales en el diseño de un programa de capacitación docente en proyectos pedagógicos de aula para la reorientación del proceso enseñanza de la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniano Madre María ubicada en el Estado Aragua.

Justificación del Problema

Ciertamente, la calidad del proceso educativo constituye un aspecto esencial para el desarrollo emocional y cognitivo de los ciudadanos, lo cual no se puede alcanzar con políticas y proyectos aislados. En tal sentido, resulta indispensable que las personas que a diario cumplen la ardua labor de ser agentes formadores de la sociedad estén atentos a los cambios y transformaciones que la misma exige, pues es de allí que la calidad del sistema educativo aumentará o disminuirá.

Es por ésto, que hoy día existen dentro del currículo básico nacional diferentes proyectos educativos que van enmarcados en un clima signado por la emergencia de planes en función del cambio educativo, concepción que, ciertamente debe tener una flexibilidad a las exigencias, necesidades y requerimientos que establezcan tanto los docentes como los mismos alumnos.

Por lo tanto, la investigación se justifica porque en ella se plantea un enfoque humanista y constructivista de la planificación de los proyectos pedagógicos de aula, donde además se destaca la necesidad de promover la capacitación docente en esta área con el fin de contribuir a la innovación de las estrategias inmersas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los aportes que generará esta investigación van a ser de tipo teórico ya que se describirán los métodos y técnicas de enseñanza que se utilizan en la práctica educativa; tales como los proyectos pedagógicos de aula, además se dará a conocer una perspectiva pedagógica con la que se pretende cambiar la forma de la enseñanza tradicional, con prácticas que logren que los alumnos aprendan a pensar, se autoenriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permitan pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas vivenciales.

De igual forma, la presente investigación se torna relevante al plantear acciones que pretenden contribuir a superar parte de la problemática

referida, mediante la propuesta de un programa de capacitación docente en proyectos pedagógicos de aula para la enseñanza en la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniano Madre María ubicada en el Estado Aragua.

La intención, es desarrollar las mejores alternativas para el docente a fin de que éste se mantenga en una constante formación cognitiva y pedagógica que contribuya además, a incrementar la calidad del proceso de enseñanza impartido en las aulas, logrando con ello, motivar e integrar al alumno a la adquisición de conocimientos.

Este planteamiento refuerza lo expuesto por Gómez (1994) cuando expresa la necesidad existente en el ámbito educativo venezolano de mantener en una constante preparación al personal docente en cada una de sus áreas con miras a fortalecer sus conocimientos teóricos y con ello puedan aplicar mejores estrategias que permitan mayor adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

En este punto, Granadillo (2006) destaca la importancia de promover alternativas innovadoras que conduzcan el descubrimiento y la indagación, a través de un aprendizaje activo con nuevas formas de planificar proyectos y estrategias didácticas en rechazo a métodos repetitivos y rígidos, tal como lo manifiesta el Ministerio de Educación en los Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana (2007) al caracterizar a los proyectos pedagógicos de aula como un “instrumento de planificación de la enseñanza, a través de los cuales los docentes tienen la oportunidad de organizar y de programar los procesos de enseñanza y aprendizaje que van a desarrollar” (p.09)

Por último, pudiera representar un avance importante tanto para el ámbito regional como nacional, pues serviría como punto de partida para próximas investigaciones en relación a programas de capacitación docente, todo ello bajo una metodología organizada, coherente que responde a las características de una investigación científica.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Definido el Planteamiento del Problema y precisados los objetivos que determinaran los fines de la investigación se hace necesario plasmar los fundamentos teóricos que sustentan el estudio. Por ello, el Marco Teórico comprende los aspectos, conceptuales, legales así como la fundamentación teóricas que sustentan ésta investigación.

Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes según la Universidad Bicentenario de Aragua (2008) “se refieren a otras investigaciones, tesis, trabajos de ascensos relacionados al tema de investigación, en el cual se analicen los mismos u otros aspectos que tengan que ver con la temática” (p. 39). En este sentido, el presente estudio consideró las siguientes investigaciones:

Fuentes y Santil (1999) elaboraron un trabajo titulado Proyecto social para sensibilización y capacitación de los docentes de la Unidad Educativa José Martín, en la ciudad de los Teques, Estado Miranda, cuyo objetivo era sensibilizar a los docentes para la elaboración y ejecución de los proyectos pedagógicos de aula. El estudio se basó en un proyecto factible, sustentando en una investigación de campo de tipo descriptivo. Los autores utilizaron una población de setenta (70) docentes a quienes se les aplicó una encuesta,

validada por tres (03) expertos y que de acuerdo a la fórmula del Alfa de Cronbach se obtuvo una confiabilidad de 0,86.

Con la encuesta aplicada, los investigadores lograron determinar que aunque no llevan acabo la enseñanza en el aula mediante proyectos, mostraron gran apertura para su elaboración y poca resistencia hacia los cambios de la reforma educativa. En cuanto al análisis de los resultados obtenidos en la encuesta, fue utilizado el método cuantitativo a través de tablas y gráficos que reflejaban frecuencial y porcentualmente los datos recolectados en la población antes mencionada.

Fuentes y Santil lograron concretizar en esta institución un trabajo de equipo mediante proyectos en donde toda la comunidad se involucró con miras a mejorar el proceso educativo. La relación de este estudio con el presente, radica precisamente en la posición actual del docente ante el empleo de los proyectos pedagógicos dentro del aula de clase.

Asimismo, Yracuna, Flores y Maldonado (2001) llevaron a cabo el estudio denominado de Propuesta Pedagógica de Plantel para la revalorización de la identidad nacional, regional y local, en la cual se tuvo como objetivo primordial la implementación de los proyectos educativos dentro del trabajo diario que ejercen los docentes en el aula. El estudio, realizado en la Unidad Educativa Bolivia ubicada en la ciudad de Caracas, estuvo enmarcado bajo la modalidad de proyecto factible, apoyado en una investigación de campo de tipo descriptiva.

La población la conformaron cuarenta y dos (42) miembros de la comunidad educativa a quienes los investigadores le aplicaron un instrumento tipo encuesta de treinta (30) ítems, a través de los cuales lograron detectar la carencia de instrumentos curriculares que permiten mejorar la calidad de la enseñanza. El instrumento utilizado fue validado por expertos, quienes coincidieron que el mismo era coherente y pertinente para la investigación.

Tras los datos obtenidos y analizados en gráficos de barra, los autores del estudio llegaron a la conclusión de que sin un proyecto es imposible conocer las carencias que presenta la ciudadanía, miembro de la comunidad educativa, con relación a la identidad nacional, regional y local, y por lo tanto, se dificulta el establecimiento de las metas y las posibles soluciones en el campo educativo.

El mencionado estudio es tomado como antecedente pues destaca la importancia de conocer el manejo de los proyectos pedagógicos, incluyendo el de aula, para mejorar las estrategias de enseñanza por parte de los docentes y con ello, garantizar un proceso educativo exitoso.

Por otra parte, Fernández y Medina (2001) realizaron una investigación titulada Rol del Docente como facilitador de aprendizaje significativo en la II Etapa de Educación Básica. Este estudio fue efectuado en la Ciudad de Caracas, específicamente en la Escuela Fuente del Saber, por lo que los investigadores se basaron en un trabajo de campo de tipo descriptivo, donde su objetivo general correspondía a conocer y analizar el rol del docente como agente facilitador del aprendizaje significativo en la II etapa de educación básica.

En esta oportunidad, la población del estudio estuvo conformada por siete (7) docentes, a quienes se les aplicó una encuesta y una entrevista logrando determinar la presencia de debilidades en la elaboración de los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA). En este estudio se analizaron los datos de la siguiente forma: la encuesta a través de un análisis cuantitativo graficado porcentualmente y; para la entrevista se elaboraron matrices de la información recabada.

En base a ello, los autores concluyeron que pese a que los docentes emplean los PPA como estrategia para el proceso de enseñanza, es imprescindible fortalecer los conocimientos respecto a su planificación y ejecución, lo que afianza aún más al presente estudio, pues va dirigido a la

capacitación del personal en cuanto a esta herramienta educativa en la II etapa de Educación Básica.

En el mismo orden de ideas, Ramírez (2002) en su trabajo titulado El Proyecto Pedagógico de Aula y la Actitud del Docente de la I Etapa de Educación Básica, plantea como objetivo central determinar el efecto de los PPA en la actividad del docente de aula aunado al rendimiento del estudiante. El estudio, realizado en Caracas bajo la modalidad de trabajo de campo de tipo descriptivo, utilizó una población finita de diecinueve (19) directores y trescientos veinticinco (325) docentes. A esta población, se les aplicaron preguntas cerradas, con las cuales se determinó que los proyectos como herramienta para el proceso de enseñanza, permiten un ambiente favorable y de participación para todos los que están involucrados, facilitando el trabajo de aula. Previo al análisis cuantitativo efectuado, el cuestionario fue evaluado por cinco (05) expertos en el área educativa y metodológica. La confiabilidad obtenida en el instrumento resultó ser de 0,87.

En este sentido, el estudio resulta de gran significación para el presente al demostrar la importancia de los PPA como estrategia en el proceso educativo, lo que de igual forma, conlleva a referirse al buen manejo de los mismos por parte de los docentes, quienes son los directamente encargados de lograr que el proceso sea exitoso.

Cumare (2002) en la Unidad Educativa Antonio Páez de la ciudad de Caracas realizó una investigación de campo fundamentada en un estudio de tipo descriptivo denominado La Actividad Docente y la Productividad Pedagógica en el Aula. El investigador, empleó una población conformada por treinta y cinco (35) docentes del centro educativo objeto de estudio, con la finalidad de analizar la relación existente entre la actitud docente y la productividad pedagógica mediante proyectos de aula. En este estudio, se aplicó una encuesta con la cual se evidenció que los docentes coinciden en que el éxito del trabajo de aula depende en gran parte de un docente bien

motivado y enamorado del quehacer educativo, ya que éste de alguna manera es trasmisor de vivencias a los alumnos y alumnas.

Los resultados de esta investigación, procesadas en forma cuantitativa, permiten reforzar la realización del presente, pues plantea elementos que son necesarios tomar en cuenta a la hora de hablar de un programa de capacitación docente, temática de esta investigación.

Tineo, Terán y Urrutia (2002) realizaron una investigación exploratoria de campo denominada La Actividad Lúdica como Herramienta Pedagógica para el desarrollo de la Lecto-Escritura en los niños, la cual tuvo como objetivo general resaltar la importancia que tiene la implantación del paradigma pedagógico en el diseño curricular.

El estudio, efectuado en preescolar y I etapa de la Escuela Niño Jesús en Caracas, utilizó una población de catorce (14) docentes del mencionado centro educativo, a quienes se les realizó una entrevista, logrando determinar que el docente debe ser mediador e innovador dentro del aula y para lograr ésto debe emplear herramientas pedagógicas de aprendizaje, mencionando entre ellas la actividad lúdica como la más favorable para el proceso educativo de los infantes. Para llegar a estas conclusiones, los investigadores realizaron una triangulación de la información.

La relación de la investigación con la presente está basada en el uso de estrategias innovadoras y pedagógicas por parte de los docentes para garantizar una participación elevada de sus estudiantes y con ello alcanzar mayor adquisición de conocimientos.

Pérez (2006) realizó el trabajo Efecto Pedagógico y Afectivo-Valorativo de los Proyectos Pedagógicos de Aula. Dicho estudio bajo una investigación cualitativa de naturaleza etnográfica fue efectuada en la Escuela Martín Loreto del estado Mérida, donde el investigador aplicó a una muestra de dieciséis (16) docentes de mencionada escuela una encuesta de veinticinco (25) ítems, la cual fue validada por expertos en aspectos relacionados con la redacción, la coherencia y la pertinencia. Los resultados, analizados de forma

cuantitativa, evidencian que en la mayoría de los docentes predomina una concepción y una práctica pedagógica técnico-disciplinar de los saberes, indiferencia a considerar los saberes previos de los alumnos, ignorar o convertir en contenidos a los ejes transversales y a orientar la evaluación hacia una visión instrumentalista.

Por ello, el autor llega a la conclusión de que esta situación niega el potencial socializador de la planificación por proyectos, desaprovechando el valor de la participación, desestimando el trabajo comunitario y debilitando el desarrollo y la consolidación del mundo de los valores en los escolares a través de los proyectos pedagógicos de aula.

En torno a estas conclusiones, fue tomado dicho estudio como antecedente pues reconoce la importancia del empleo de los proyectos pedagógicos dentro del proceso educativo, manejando elementos que resultan relevantes en esta investigación.

Por último, González (2006) presentó un trabajo titulado Proyecto Pedagógico: Herramienta globalizadora e integradora en la Planificación Docente que tuvo como objetivo analizar al proyecto pedagógico como herramienta de la planificación docente. El estudio estuvo enmarcado bajo una investigación documental, por lo que una vez recolectada la información bajo la técnica del fichaje el autor percibió la importancia de un docente dinámico, donde se hace necesaria la incorporación de nuevas metodologías y estrategias que inspiren al alumno a continuar el proceso educativo con miras a lograr un aprendizaje significativo.

Dicho estudio es tomado como antecedente puesto que se refuerza la idea de que el proyecto educativo, incluyendo el de aula resulta una herramienta necesaria y efectiva para el docente y el entorno educativo donde se desenvuelve la acción escolar.

Bases Teóricas

Las bases teóricas de la presente investigación son el resultado de la revisión de fuentes bibliográficas e Internet. Según Arias (1999) “comprenden un conjunto de conceptos y proposiciones que constituyen un punto de vista o enfoque determinado dirigido a explicar el problema planteado” (p. 39). Los fundamentos teóricos para este estudio se presentan a continuación.

La Educación-Fundamentación Teórica

La palabra educación posee un claro sentido antropológico; tiene que ver con lo que es el ser humano y sus posibilidades de desarrollo. El acto educativo es un proceso que nace y muere con los ciudadanos, es además, un hecho complejo como la vida misma. Larroyo (s/f) manifiesta:

El hombre se va formando, educando, durante su existencia toda: no solo vive bajo presiones externas; hace su vida, ante todo, gracias a que tiene conciencia de su ser, de sus actos. El hombre se reconoce a sí mismo a través de todos los momentos de su existencia múltiple, heterogénea, a menudo en conflicto consigo misma. El hombre, en efecto, se transforma a lo largo de su vida, ya entrando en posesión de ciertos conocimientos, ya adquiriendo determinados usos y formas de conducta. Cuando esta modificación toca lo íntimo de su persona y se traduce en una manera de ser, tiene efecto el acto educativo. (p. 7)

Lo expresado por dicho autor demuestra que la educación es un hecho inseparable de la vida humana, por lo tanto, puede decirse que la educación es un proceso de socialización de las personas donde se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenados con un fin. El término educación se refiere sobre todo a la influencia ordenada ejercida sobre una persona para formarla. Ante esto, Díaz y Hernández (2006) señalan que:

En la mayoría de las culturas es la acción ejercida por la generación adulta sobre la joven para transmitir y conservar su existencia colectiva, la educación es un ingrediente fundamental en la vida del ser humano y la sociedad, se remonta a los orígenes mismos del ser humano, transmite la cultura, permitiendo su evolución. (p.04)

Por otro lado, Woolfolk (2002) expresa que la educación es toda influencia que el ser humano recibe del ambiente social durante toda su existencia, para adaptarse a las normas y los valores sociales vigentes y aceptados. En base a lo señalado por Woolfolk el ser humano recibe estas influencias, las asimila de acuerdo con sus inclinaciones y predisposiciones para enriquecer o modificar su comportamiento dentro de sus propios principios personales.

Los autores citados coinciden en señalar que la educación es el proceso que ayuda a desarrollar la capacidad del individuo y permite orientar al educando para conservar y utilizar los valores humanos y de la cultura que se le imparte, fortaleciendo a la vez la identidad con su entorno, en una constante preparación del hombre para la vida profesional, o también, es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos.

Con la finalidad de potenciar el proceso educativo que se está desarrollando en Venezuela, las bases teóricas de ésta investigación van a estar referidas por la teoría del constructivismo en el aula como fuente para una enseñanza innovadora, tomando como referencia el diseño curricular, interpretado como un modelo de cambio en los componentes sustantivos del modelo educativo venezolano que intenta transformar la educación básica, para lo cual se propone el reto de desarrollar las disciplinas del saber, desde la perspectiva de su utilidad, es decir, como herramientas valiosas e indispensables para ayudar a comprender la realidad humana, a identificar los problemas más complejos dentro de esa realidad y a encontrar

soluciones para cambiar el curso de los acontecimientos que impiden que la humanidad logre niveles de vida más satisfactorios.

Tomando como referencia lo antes expuesto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2008) propone una nueva transformación a través de la propuesta del currículo nacional bolivariano, la cual establece una educación integral de calidad, basada en la teoría del constructivismo y las filosofías del aprendizaje que permiten ver al individuo como el centro del quehacer educativo y su desarrollo en el entorno.

Dicho currículo se establecerá en todos los sistemas y subsistemas educativos del país y nace como resultado de un proceso de madurez en las políticas educativas alcanzadas con el anterior currículo básico nacional y la puesta en marcha de la educación bolivariana. Este nuevo diseño curricular del sistema educativo nacional bolivariano está conformado por tres (03) subsistemas, no varía mucho del currículo vigente: inicial, primaria y bachillerato; y toma en consideración las enseñanzas de Simón Rodríguez y otros líderes venezolanos que han aportado ideas en el campo educativo. A continuación se presentan los cuatro (04) pilares filosóficos fundamentales en los que se encuentra basado el nuevo currículo:

El primero de ellos es aprender a crear, basado en las palabras de Rodríguez, cuando expresa que es indispensable que cada persona cree sus propios modelos para crear su propia libertad. El segundo pilar es aprender a convivir y a participar, es decir, lo colectivo por encima de lo individual. El tercer pilar es aprender a valorar, a rescatar los valores de la población. Y por último, el cuarto pilar que corresponde a la parte de la reflexión. Por lo tanto, todo el sistema educativo integrado debe llevar a la obtención de un profundo pensamiento reflexivo y crítico para la construcción.

Sobre la base de esos cuatro (04) pilares fundamentales está diseñado el nuevo diseño curricular bolivariano, el sistema educativo bolivariano, pero sin duda que éste último por no estar aprobado hay que acogerlo, revisarlo y fortalecerlo de una manera bien objetiva.

Analizando el fin y objetivo central de ambos currículos, el de 1997 y el del 2008, se recoge la esencia y concuerdan perfectamente con la ley de

educación la cual expresa en el Capítulo II que la educación es función primordial e indeclinable del Estado, así como derecho permanente e irrenunciable de la persona, en donde el Estado busca garantizar la educación gratuita para todos los venezolanos. En cuanto a la finalidad, la Ley de Educación vigente expresa que se busca el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, donde sea capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; consustanciado con los valores de la identidad nacional (Ley de Educación, 1999).

Con el fin de lograr el desarrollo pleno del ser humano, la reforma educativa vigente ha sido la propuesta más innovadora que ha presentado el Ministerio de Educación (1997) en los últimos años, como una salida a la crisis que sufre el sistema educativo, con miras a mejorarla; desde esta perspectiva la calidad de un proyecto curricular y la de un centro escolar se relacionan con la capacidad de atender a las necesidades que plantean los estudiantes y con ello garantizar una educación de calidad, donde es indispensable aprender a aprender.

Una Educación de Calidad para todos: Aprender a Aprender

Todas las propuestas contenidas en la reforma curricular que se presentan, van dirigidas a dotar el sistema educativo de los instrumentos adecuados para responder tanto a las necesidades del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, como al alumnado con mayor capacidad y motivación para aprender.

Pérez (1999) al respecto expresa que cuando se habla de garantizar una educación de calidad, se debe ser consciente de la transformación que ha sufrido la sociedad, cuya fisonomía pero también cuyas demandas y expectativas se ven sometidas a continuos cambios. Es por ello, que las

directrices relacionadas con el aprender a hacer, al desarrollo de conocimientos, aptitudes y habilidades, las cuales han caracterizado al sistema educativo deben ser revisadas.

Por lo tanto, el sistema educativo debe propiciar, desde las edades más tempranas, una enseñanza durante toda la vida, donde su formación integral no puede olvidar los aspectos señalados anteriormente referentes a aprender a hacer, al desarrollo de conocimientos y; las aptitudes y habilidades; aunados ellos a los valores de tolerancia y respeto mutuo que permiten la convivencia democrática en la sociedad plural, en la que crecen.

En esta misma línea, González (1996, citado por Pérez, 1999), expresa que además, los ciudadanos han de ser educados para el cambio. Se debe pensar en la formación para crear ciudadanos activos y no meros espectadores. Así se estarán anticipando los desequilibrios con los que a menudo sorprende el mercado y la sociedad en su conjunto. Si los docentes no están preparados para el cambio, o si no tienen la capacidad previa para adaptarse a él, el sistema educativo estará siempre instalado en una crisis permanente. Las reformas educativas no serán suficientes para responder a las demandas, y siempre irá a la zaga. La respuesta que se da desde el sistema educativo será tardía y anacrónica.

Por ello, habrá que formar a personas creativas, capaces de crear su propio empleo y desarrollar su propia carrera profesional. Ciudadanos cuya aportación suponga siempre un valor añadido. Se trata de educar no sólo para aprender, sino también para aprender a emprender. Ésta es la mejor educación que hoy se debe facilitar a los niños y niñas, la educación de calidad para todos. Calidad educativa es, también, prepararlos para aprender durante toda su existencia; incluye así mismo, enseñarles a ser en el tiempo y el espacio que les ha tocado vivir; supone, en fin, introducir una dimensión nueva en la educación, formar a los jóvenes para emprender, para cambiar, para innovar. Todo ello exige modificaciones curriculares y formación para

los profesores, capacitarles para enseñar, sobre todo, para enseñar de forma distinta, innovando.

Izquierdo (1998) dice que la enseñanza de acuerdo al contexto implica unas metodologías didácticas que sólo serán eficaces si:

1. Fortalece la educación en valores de los alumnos. Para ello es preciso recuperar la educación en valores en las enseñanzas mínimas de las distintas áreas curriculares y velar por su impartición en todos los centros. Así mismo recomienda incluir una materia de Educación Ética y Cívica para todos los alumnos.

2. Desarrollar en los alumnos la valoración de su pertenencia a una Comunidad Autónoma.

3. Favorecer la participación y las iniciativas de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

4. Fomentar la búsqueda y el manejo de información así como la resolución de problemas en la enseñanza.

El autor antes citado, explica la necesidad de estimular los intercambios de experiencias entre los centros y los alumnos e impulsar la innovación educativa. Con ello se abre la posibilidad de mirar más complejamente los procesos educativos. Estos no deben restringirse a la preparación en determinados saberes, sino que ante todo deben comprenderse como procesos de formación de una cultura ciudadana pluralista, democrática y solidaria, ésto con miras a obtener un cambio positivo en el proceso educativo.

Acción Pedagógica Totalizadora para el Cambio

Después de analizar todos los aspectos de la reforma educativa, se ha considerado que ésta debe llevar a una transformación en el aula, pudiéndose afirmar que se da cuando se puede recalcar que sus fines o funciones inherentes constituyen la adaptación y socialización, así como

también la creación y transformación cultural y la integración personal como parte de la misión renovadora, innovadora y transformadora que la educación debe cumplir, es necesario tener una visión clara del ser humano en todas sus dimensiones.

En lo referente a la dimensión pedagógica se propone analizar y redimensionar el hecho educativo como un proceso interactivo-constructivo, en el cual la relación docente alumno y contenido crean condiciones para el encuentro entre el deseo de enseñar del docente y el deseo de aprender del alumno, en un espacio social, cultural e histórico específico.

Al respecto, Sacristán (1989) propone considerar tres (03) elementos fundamentales del currículo: contenidos, docente y alumno, los cuales pueden ser representados en los vértices del hecho educativo dentro del cual se desarrolla el proceso de enseñanza. Ésto puede mostrar claramente como el espacio en el cual se realiza la interacción constructiva dentro del proceso de la enseñanza, se contempla la importancia de la vinculación de los programas simplificados y flexibles con la unidad y la formación de un docente en teorías del desarrollo del niño, como también en áreas del conocimiento y estrategias pedagógicas que lo conviertan en un conocedor preparado y capaz de atender a los alumnos en las necesidades comunes e individuales de sus aprendizajes.

Partiendo de esta interacción constructiva los actores de la escuela han de promover la construcción de la propia identidad en relación con la comunidad a la cual pertenecen, contando con un diseño curricular legítimo y flexible que responda a las características y necesidades y guíe la acción docente, permitiendo elaborar los proyectos pedagógicos de aula, como estrategia para una mejor enseñanza (Odreman, 1998).

De esta estrategia se deriva el desarrollo de una creatividad en el educando que le permita una alta capacidad de abstracción, juicio crítico e imaginación para realizar las tareas de diseño, de reinterpretación, planeación y análisis; una gran capacidad de aspiraciones que conduzcan a

la construcción de nuevos conocimientos, la habilidad de realizar un análisis dinámico a través de la retroalimentación, el desarrollo de la comunicación para presentar y escuchar ideas, implicando el desarrollo del trabajo en equipo y la cooperación; constituyen habilidades que serán fomentadas y desarrolladas en los educandos (Ministerio de Educación, 1997).

Tomando como referencia todo lo planteado, Coll, y Cols (1993) consideran que una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de seres humanos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo; en tal sentido, en la presente investigación las bases teóricas van a estar referidas por la teoría del constructivismo en el aula como fuente para una enseñanza innovadora.

La Teoría Constructivista dentro de la Educación Básica

Correa (2007) explica que la teoría constructivista en la educación básica ocupa un lugar significativo, junto a otras teorías contemporáneas del aprendizaje, pues considera al estudiante como objeto y sujeto de su propio aprendizaje, donde el docente desempeña el rol de orientador, guía y facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho argumento es ratificado por Bustos (2007) al destacar que “el constructivismo considera el aprendizaje como un proceso donde el estudiante construye activamente nuevas ideas y conceptos, basado en conocimientos presentes y pasados” (p.01).

López (1999) considera que el constructivismo “es un movimiento heterogéneo que trata de separarse del pensamiento positivista y del empirismo” (p. 21). Por otra parte, Poole (2003) sostiene que:

El constructivismo considera que el educando es un individuo activo y con una actitud positiva en busca de la comprensión de la experiencia; guiado por la curiosidad que despierta un mundo que, en términos reales, se expande con esta experiencia; el educando

busca respuesta a medida que van surgiendo las preguntas: ¿qué es esto?, ¿dónde está esto?, ¿qué sucederá si hago esto?, etc. (p. 312)

Tomando las palabras de Poole (ob. cit.) puede señalarse que la teoría constructivista debe acompañar al docente actual en la planificación educativa, situación que no deja exenta a aquellos que laboran diariamente en la educación básica. Tal como lo refirió el autor citado, el estudiante se encuentra en un constante aprendizaje, una constante búsqueda, un constante cambio, que induce al docente a aplicar estrategias innovadoras capaces de lograr una enseñanza de calidad, para lo cual debe previamente realizar una planificación.

En este mismo orden de ideas, Riviere (1999) considera la existencia de ocho (08) conceptos básicos que determinan la naturaleza del aprendizaje, los mismos que habrán de ser considerados por el docente para la elaboración de las actividades de enseñanza.

1. El aprendizaje es un proceso activo, requiere la habilidad para efectuar complicadas tareas cognitivas en donde interviene el uso y aplicación de conocimientos que permitan resolver problemas de significado.

2. El aprendizaje es más enriquecedor cuando requiere de la modificación de estructuras conceptuales a partir de concepciones previas.

3. El aprendizaje es subjetivo, por lo que el alumno aprende mejor si puede internalizar lo aprendido mediante gráficos, símbolos, imágenes, entre otros. El aprendizaje ha de ser contextualizado. Es importante utilizar ejemplos, o problemáticas relacionadas con el mundo real.

4. El aprendizaje posee carácter social. Es más fácil aprender en la interacción con otros, aportando e intercambiando ideas y solucionando problemas de forma colectiva.

5. El aprendizaje posee también carácter afectivo. La opinión sobre uno mismo y las habilidades que se tienen, las expectativas personales, la

disposición mental y la motivación para aprender son elementos que influyen fuertemente en el grado de aprendizaje.

6. La naturaleza del trabajo a realizar es de gran relevancia ya que el alumno percibe el reto, la novedad y la autenticidad de lo aprendido con relación a la conexión que éste guarda con el mundo real.

7. El crecimiento intelectual, psicológico, emocional y social del alumno impactan directamente en lo que puede ser aprendido y la profundidad de la comprensión de lo que se aprende.

8. El mejor aprendizaje es aquel que se refleja en la transformación de conocimientos en un alumno a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de lo expuesto, puede decirse que mucho se ha hablado sobre el constructivismo como el modelo ideal para el aprendizaje, no solamente escolar sino en términos más amplios para el aprendizaje general y a pesar de que se le considera actualmente como la mejor metodología para la enseñanza, pocas escuelas han adoptado este enfoque, la gran mayoría de las escuelas y los docentes, sin importar el nivel, aún continúan orientando sus acciones en el aula con un enfoque de tipo conductista y en el mejor de los casos se preocupan, un poco, por el desarrollo de habilidades cognitivas; menos aún, por la formación de actitudes y valores positivos en el alumno (López, 1999).

El enfoque constructivista fomenta que el alumno se desarrolle por su cuenta, con la ayuda de los otros significativos, que pregunte, que interiorice y utilice sus recursos ampliados para la construcción tanto de su mundo interior como de su mundo exterior. El planteamiento de base en este enfoque es que el ser humano es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento, no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma.

Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que la persona desarrolla; al respecto Carretero (1993) indica que “esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar” (p. 45), y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe.

Se espera un alumnado que se esfuerce en seleccionar información relevante, en organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que ya posee, que pregunte y observe atentamente para conseguir representar en su mente los productos culturales, reconstruyéndolos a partir de aquello que no se ajuste a su punto de partida, cuando ante sus dudas, sea capaz de preguntar a alguien más experimentado, para que le sirva de modelo o para que lo oriente. Un alumnado que procure establecer relaciones interpersonales pertinentes y valiosas con sus semejantes, aceptando que el aprendizaje depende de lo que esté dispuesto a realizar en términos de esfuerzo personal, sería un alumnado cuyo comportamiento cognoscitivo, personal y social haya sido moldeado bajo una concepción constructivista.

Para que este alumnado sea exitoso dentro del ámbito educativo y social, el profesorado debe ser igualmente inquisidor de su propia práctica, estableciendo un trabajo escolar cotidiano que resulte emocionante y de reto intelectual, dosificando los contenidos, presentando diversas experiencias de aprendizaje; debe estar abierto a la innovación, dispuesto a servir de orientador, de modelo, de facilitador de los procesos de crecimiento de los demás. Consciente, finalmente, de la responsabilidad social que la profesión docente conlleva.

Desde una perspectiva constructivista, el verdadero aprendizaje humano es una construcción individual que ocurre cuando el alumno logra modificar su estructura mental permitiéndole alcanzar altos niveles de

complejidad, de diversidad y de integración. Tales niveles abren la oportunidad al desarrollo personal, de ahí que no se pueda considerar el aprendizaje como una mera acumulación de datos o almacenamiento de información, sino que va más allá, pues la verdadera función de la escuela es instruir o educar. El constructivismo, se inclina por la segunda función, educar al individuo implica desarrollarlo, humanizarlo (Florez, 1994).

El Constructivismo en el Aula

Todo aprendizaje constructivo supone mediante un proyecto una construcción que se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es solo el nuevo conocimiento lo que se ha adquirido, sino, y sobre todo, la posibilidad de construirlo. Es decir, el pensamiento ha abierto nuevas vías intransitables hasta entonces, pero que a partir de este momento pueden ser de nuevo recorridas.

Según Carretero (1993) desde el constructivismo cada conocimiento nuevo es un nuevo eslabón que se engancha al eslabón del conocimiento previo (ideas, hipótesis, preconceptos o conocimientos sobre el tema nuevo). Una de las características del constructivismo es también considerar positivo el momento del error, el error sistemático (propio del proceso de construcción del conocimiento) para producir desde la interacción, la reflexión que lleva al sujeto a corregirlo y a aprender.

Esto se da mediante la construcción de métodos por proyectos que permite interactuar en situaciones concretas y significativas. Se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento (planteamiento de Piaget), cuando éste lo realiza en interacción con otros (planteamiento de Vigotsky) y cuando es significativo para el sujeto (planteamiento de Ausubel) y es precisamente desde esta perspectiva que se puede decir que para que se produzca el aprendizaje constructivo es fundamental que la propuesta sea movilizadora y es así, cuando es significativa para el estudiante (Ministerio de

Educación, 1997). En base a ésto, es pertinente considerar elementos esenciales que debe tener un docente en el contexto actual en cuanto a su formación y preparación como profesional, su grado de motivación al cambio, su perfil como agente formador de conocimientos en sus alumnos, entre otros.

Por otro lado, tomando en consideración que el constructivismo es un modelo de aprendizaje en el cual el ser humano aprende mediante la construcción de sus propias experiencias, Sanhueza (2007) explica que el proceso educativo bajo el enfoque constructivista genera cambios en las actitudes y comportamientos de los docentes, pues en este caso, “el rol del docente cambia, es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más” (disponible en línea).

El autor citado indica que el docente debe tener bien claro que en la práctica, la concepción social del constructivismo se aplica a través de un trabajo cooperativo en el cual se requiere tomar en cuenta los siguientes pasos: especificar objetivos de enseñanza, decidir el tamaño del grupo, condicionar el aula, planear los materiales de enseñanza, asignar los roles para asegurar la interdependencia, explicar las tareas académicas, estructurar las metas, estructurar la valoración individual, especificar las conductas deseadas, monitorear las conductas de los estudiantes, intervenir, proporcionar un cierre a la lección, evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos y por último, valorar el funcionamiento del grupo.

Tomando como referencia lo antes señalado, es importante destacar que el docente en su rol de mediador tiene el deber de apoyar al alumno para que éste aprenda a pensar y aprenda sobre el pensar de forma que, favorezca el proceso de adquisición de conocimientos.

No obstante, estas apreciaciones del modelo constructivista resulta complejo asumir por parte de algunos profesionales de la docencia, quienes por diferentes perspectivas aún insisten en el empleo del conductismo en el aula. Por tal motivo, Sanhueza (2007) destaca ciertas características que

debe tener un profesor constructivista para desarrollar el proceso de aprendizaje en el aula, todas ellas se describen a continuación:

1. Acepta e impulsa la autonomía e iniciativa del alumno.
2. Usa materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físico, interactivos y manipulables.
3. Usa terminología cognitiva tal como: clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar.
4. Investiga acerca de la comprensión de conocimientos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de conceptos.
5. Desafía la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos.

En otras palabras, es indispensable que el docente para formar verdaderamente parte del modelo constructivista de la enseñanza parta del nivel de desarrollo del alumno, indagando en principio las experiencias previas de cada uno de ellos por individual, para así poder ser garante de la aplicación de estrategias de enseñanza capaces de lograr que el alumno sea constructor de sus propios conocimientos.

Perfil del Docente en el Nuevo Paradigma

Las características del docente para el nuevo paradigma educativo se conciben desde el enfoque de un modelo y un líder. Un modelo en el sentido de modelar una conducta ejemplar para sus alumnos al invitarlos a explorar conocimientos, áreas del saber y estilos de vida ciudadana. Un líder transformacional en el sentido de atención individualizada, estimulación intelectual, inspiración y motivación a una influencia individualizada.

El docente debe ser líder inspirador, motivador y sustentador, siendo ante todo un ser humano que se coloca al lado del alumno para motivarlo a

explorar problemas y claves de solución. El líder transformacional es el que mejor responde al nuevo paradigma pues se mueve en cuatro (04) dimensiones que encajan con la tendencia constructivista (Pérez, 1999). Primera, la creatividad en el docente significa capacidad para descubrir soluciones novedosas por medio de formas de pensamiento e ideas originales, puestas a prueba en la praxis docente.

La segunda dimensión para el autor citado comprende la estimulación intelectual concebida como una búsqueda permanente, dentro de lo que se le ha llamado pensamiento divergente. Asimismo, Pérez (1999) expresa que los alumnos se sentirán siempre estimulados y retados por un docente que se mantiene siempre en el clima de investigación constante. La tercera dimensión es la capacidad para inspirar en los alumnos con su permanente búsqueda de sentido a cada uno de los fenómenos, eventos y procesos que estarán en el horizonte de estudio.

En cuanto a la cuarta dimensión, Pérez (ob. cit) plantea que es el docente, desde su intervención, el que tiene el deber de propiciar la vinculación del alumno con el conocimiento y sobre todo con su proceso de adquisición. Por ello, es indispensable buscar establecer un vínculo afectivo con el alumno. Interesarse por él, ayudarlo, mostrar espíritu de servicio y buena voluntad hacia él, acompañarlo frente a la dificultad (en forma personal o designándole alumnos tutores), alentarlos y respetar sus ritmos o diferencias individuales.

De esto se deriva la importancia que tiene el tratamiento de lo grupal en el aula mediante los proyectos. La integración y buena vinculación de todos los actores. Parra (1993) expone que el verdadero cambio en la educación del país, lo darán los maestros, pero es un trabajo ya que hay muchos de ellos que aún se niegan a cambiar de paradigma, se mantienen apegados a los viejos esquemas, negando por entero la posibilidad de conseguir mejores resultados con la sola incorporación de ciertas variables en su manera de hacer la interacción con los alumnos y sus padres.

El docente de estos tiempos tiene que ser proactivo, debe ser capaz de asumir su responsabilidad y reconocer que si sus alumnos no alcanzan los niveles deseados de rendimiento en algo tiene que ver él. No en todos los casos, pero el fracaso de un alumno es el fracaso de un maestro; el docente que aspire a tener éxito en la educación del tercer milenio, deberá ser un profesional que tome conciencia de su verdadera responsabilidad frente a los educandos y el país. Que sea más autocrítico y menos criticón, que estudie más y que lea más, que aumente su nivel de cultura, que se actualice en todo lo relacionado con el quehacer educativo constantemente.

Venezuela necesita de docentes que vivan con pasión el proceso pedagógico, el cual se cumple en el aula de clase, pero es reforzado en los pasillos del plantel, en la cancha deportiva, en los teatros estudiantiles, es decir en todos los escenarios en los cuales tiene vida activa el estudiante y para lograrlo es necesario que el docente se motive a este hermoso trabajo. Por lo que, Maragall (1997) dice que se requiere de un docente:

1. Con formación pedagógica sólida.
2. Profesional con autonomía, elevada autoestima y conciencia de su vocación educadora.
3. Identificado con la institución.
4. Mejor remunerado.
5. Que sienta y manifieste amor a los niños, dedicado, comprometido.
6. Capaz de trabajar en equipo.
7. Que tenga confianza en sí mismo.
8. Con capacidad para entender las necesidades e intereses de los alumnos.
9. Facilitador de procesos.
10. Menos autocrático.
11. Promotor social

12. Guía que se encarga de socializar y generar procesos de aprendizaje y formar individuos con capacidad de insertarse creativamente en la sociedad.

13. Personalidad sana, con actitudes y valores humano-cristiano sólidos y con capacidad de liderazgo.

14. Conciencia clara de la importancia de la familia en el proceso educativo y disposición permanente a establecer canales de diálogo con padres y representantes.

15. Apertura al cambio educativo, sensibilidad para la excelencia educativa y creatividad en su quehacer cotidiano.

16. Competencia e idoneidad profesional con voluntad de mantenerse en formación permanente.

17. Capacidad para el diálogo, trabajo en equipo y responsabilidad en el cumplimiento de su misión.

18. Capacidad de sistematizar sus innovaciones pedagógicas y compartirlas mediante diversos medios de comunicación.

Ciria (1999) expresa que los nuevos cambios promovidos en el país reclaman de los educadores una acción solidaria. Es necesaria una acción solidaria que apunte a una visión clara de transformación social, donde se deje de lado las diferencias y se avance a una sola voz.

Venezuela está en búsqueda de respuestas solidarias en la construcción del nuevo país. Se necesitan educadores dispuestos al cambio, creativos honestos y justos, en las manos de éstos está la formación de la nueva sociedad, situación que no queda exenta al nivel de la educación básica.

El Aprendizaje Significativo dentro de la Educación Básica

Seguramente son pocos los docentes que no han encontrado en sus programas de estudio, experiencias de capacitación o lecturas didácticas y la

noción de aprendizaje significativo que les permita ahondar más en lo referente a las herramientas metodológicas más pertinentes para aplicar en el aula de clase y con ello ofrecer una educación de calidad.

Ausubel (citado por Ministerio de Educación, 1997), como otros teóricos cognitivistas, postulan que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendizaje posee en su estructura cognitiva. Se podría caracterizar su postura como constructivista (aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interrelacionalista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas, el conocimiento previo y las características personales del aprendiz) (Díaz y Hernández, 1999).

Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento, desde esta concepción se considera que no es fácil que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes bien propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permita el dominio de los contenidos curriculares en las escuelas.

De acuerdo con el citado autor, se pueden diferenciar dos (02) tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clase.

1. El que se refiere al modo como se adquiere el contenido.
2. El relativo a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructuras cognitivas del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión se encuentran a su vez dos (02) tipos: por recepción y por descubrimiento, y en la segunda dimensión deja ver dos modalidades: por repetición y significativo. La interacción de estas dos (02) dimensiones se traducen en las denominadas situaciones del aprendizaje

escolar: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo.

No obstante, estas situaciones no deben pensarse como compartimientos estancados, sino como un continuo de posibilidades donde se entretienen la acción docente y los planteamientos de enseñanza y la actividad cognoscente y afectiva del aprendiz.

Es evidente, que el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimientos que tengan sentido y relación.

Ahora bien, la estructura cognitiva se compone de conceptos, hechos y proposiciones organizados jerárquicamente. A la vez se puede afirmar que la estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento que implican un procedimiento muy activo de la información por aprender.

Para lograr lo antes expuesto, según Ausubel (1978, citado por Lejter, 1990), es necesario que: en primer lugar, se realice un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva son las más relacionadas con las nuevas ideas.

Asimismo, se determinen las discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas, para luego reformular la información nueva y así poder asimilar en la estructura cognitiva del sujeto. Si la reconciliación entre ideas nuevas y previas no es posible, el sujeto realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explícitos.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización

de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con mentes en blanco o que el aprendizaje de los alumnos comience de cero, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Díaz y Hernández (1999) sostienen que para que realmente sea significativo el aprendizaje éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse no de modo arbitrario sino sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición de este por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

Al hablar de relaciones no arbitrarias se está diciendo que si el material o contenido no es azaroso, tiene la suficiente intencionalidad, habrá una manera de relacionarlo con las clases de ideas pertinentes que los estudiantes sean capaces de aprender.

Lo anterior resalta la importancia que tiene que el alumno posea ideas previas como antecedente necesario para aprender, ya que sin ellas, aunque el material de aprendizaje esté bien elaborado, poco será lo que el aprendiz logre. Es decir, puede haber aprendizaje significativo, de un material potencialmente significativo, pero también puede darse la situación de que el alumno aprenda por repetición por no estar motivado o dispuesto a hacerlo de otra forma, o porque su nivel de madurez cognitiva no le permite la comprensión de contenidos de cierto nivel.

En este sentido hay que resaltar dos (02) aspectos: primero, la necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, y segundo, disponer de algunos principios afectivos de aplicación en clase.

La importancia que tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo intelectual y de las capacidades cognitivas en las diversas etapas del ciclo

vital de los alumnos. Según los cognitivistas, este tipo de aprendizaje es, por excelencia, el mecanismo humano para adquirir y retener una amplia cantidad de informaciones de un cuerpo de conocimientos. Ausubel destaca el aprendizaje significativo como el proceso más importante. La teoría de Ausubel está basada en el supuesto de que las personas piensan con conceptos. Un concepto comunica el significado de alguna cosa.

Teoría de Ausubel

Como se ha venido hablando del aprendizaje significativo en el aula Araya (2000) refiere el tema exponiendo que la teoría del aprendizaje significativo fue expuesta por primera vez como aprendizaje verbal significativo y que Ausubel (1977) llama teoría de la asimilación, derivadas del avance científico; hace hincapié en que la adquisición nueva depende de las ideas ya existentes en la estructura cognoscitiva, enfatizando que:

el aprendizaje significativo ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que existen previamente en la estructura cognoscitiva, lo que constituye una asimilación en significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognoscitiva más amplia y diferenciada. (p. 76)

Esta teoría tiene un carácter amplio, centrándose en los problemas de tipo de aprendizaje que se plantea en una situación socialmente determinada, como el aula, de la cual se ha hablado, en la que el lenguaje es el medio básico para la comunicación y la transmisión de conocimientos.

Una de las tareas que Ausubel considera más importantes para la educación es distinguir los tipos de aprendizaje que puede tener lugar en el aula. Con ese propósito toma en cuenta dos (02) o clases de procesos que ocurren cuando la persona aprende: aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

Si se tiene claro cuáles son los tipos de aprendizaje posibles en el aula, se podrá administrar más apropiadamente a cada situación. En principio considera que la mayoría de las nociones adquiridas por el alumno, éste no las descubre por sí mismo, sino que le son dadas.

Al hablar de aprendizaje por recepción se refiere a aquel donde el contenido total de lo que se va a aprender, es presentado al alumno en forma final, no es necesario descubrir nada, sólo internalizar o incorporar el material para luego recuperarlo.

El aprendizaje por descubrimiento, según Bruner (s/f; citado por Beltrán, 1999), sostiene que la pedagogía tradicional disocia el contenido de la enseñanza del método de producción de conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento se basa en la idea de que para aprender ciencia hay que hacer ciencia, y supone una construcción activa de conocimiento por parte del alumno. Como se aprecia, esto significa un cambio radical en la concepción tanto de la persona que aprende como de la disciplina.

Los estudiantes deben estar familiarizados con los procedimientos de observación, búsqueda, control y medición de variables, o sea, tiene la persona que tener conocimiento de las herramientas que se utilizan en el proceso de descubrimiento para así poder realizarlo. Este enfoque supone que los alumnos construyen conocimiento por sus interacciones con el mundo materia y con los seres vivos. La función del docente es la preparación de materiales y situaciones adecuadas a este objetivo.

Teoría de Piaget

Para Piaget (1992) que no niega el papel del mundo social en la construcción del conocimiento, centra también su interés en afirmar que todo aprendizaje es el resultado de la interacción entre la persona que conoce y el objeto de conocimiento. El aprendizaje se produce a partir de una perturbación que se traduce como desequilibrio entre los conocimientos que

la persona tiene y la nueva información recibida. El conocimiento es el resultado de un proceso constructivo que da sentido y significación a esas nuevas informaciones.

En definitiva, el aprendizaje se produce cuando la nueva información interactúa con el conocimiento previo a través de un proceso de asimilación–acomodación que tiene como resultado la modificación de esquemas de conocimiento previos a la creación de nuevos esquemas. Para Piaget el aprendizaje debe ser significativo, sólo un aprendizaje significativo es capaz de modificar los esquemas de la persona. Y para conseguir un aprendizaje significativo es preciso favorecer la conexión entre las experiencias y conocimientos previos a los nuevos conocimientos.

Hay que resaltar además, que para Piaget (s/f, citado por Ministerio Educación, 1997), es muy importante el conocimiento social; es un proceso racional y afectivo donde el ser humano, no sólo es capaz de vivir entre sus compañeros, en grupo, sino que puede cooperar con otros en la realización de tareas, solidarizarse, armonizar, mantener vínculos sociales con personas que estén alejadas, incluso desconocidas. El desarrollo social y la interacción hacen posible la asimilación de la cultura y contribuyen significativamente al desarrollo intelectual.

La propuesta del Ministerio de Educación (1997) dada mediante la reforma educativa, hace pensar que lo que busca lograr en el educando al finalizar la I y II Etapa de Educación Básica es que haya logrado una formación integral, basada en los valores, capacidades cognitivas e intelectuales, así como que pueda de manera voluntaria participar en la transformación de la sociedad e identificación con la Nación.

Para lograr esta transformación y formación integral, es necesario el uso de unos medios concretos, como lo son la planificación, principio que supone que, dada la multitud de posibilidades de acción de los hombres, del gobierno, de las empresas y de las familias, es necesario elegir racionalmente, qué alternativas son mejores para la realización de los fines

que los pueden sustentar. Para ello la planificación comienza en el momento de la puesta en marcha de los planes, es decir cuando se comienza a reducir en hechos las acciones delineadas para alcanzar los objetivos prefijados. Esto mediante proyectos pedagógico.

Por otra parte, hay que destacar que la propuesta de trabajar mediante proyectos pedagógicos como ya se señaló no es tan nueva, pero es ahora cuando se le está dando mayor importancia ya que la realización de una pedagogía sobre proyectos, permite la realización de una planificación más holística e integradora, a la vez que permite tener una visión más globalizada de la labor pedagógica diaria, y es allí donde está enmarcada su importancia.

Ahora bien, una buena planificación pedagógica y un docente enamorado de vocación deben llevar a un aprendizaje significativo, donde la acción conjunta entre alumno y docente tengan el mismo fin. Aprender a aprender.

La Planificación desde el punto de vista educativo

Al hablar de planificación, hay que tener en cuenta que no es un proceso sencillo, implica un alto nivel de responsabilidad y participación. Si se trata de la planificación educativa, los niveles de responsabilidad y compromiso son mayores ya que de este proceso depende el futuro de la sociedad. La planificación es una de las dimensiones de la enseñanza. Cabe destacar que no existe un único modo de planificar, por lo tanto, es justo afirmar que la programación de la enseñanza no es una práctica neutral sino que se fundamenta tanto en principios teórico-prácticos como axiológicos.

Según Briones (2001) “la planificación es el proceso por el cual se constituye y se ordena idealmente, el presente hacia un porvenir mediante la reflexión sobre tareas, actividades, soluciones, acciones y hechos de manera anticipada” (p. 15). De allí pues, que éste término puede ser considerado como un instrumento y, lo que lo hace ser buena o mala, es el uso que de

ella se haga, uso que siempre existirá y que elimina el carácter aséptico con que a veces se ha presentado.

En el ámbito educativo, la planificación se convierte en una de las herramientas más importantes que se debe tomar en cuenta al momento de querer mejorar la práctica pedagógica, en este sentido se considera pertinente revisar y analizar algunos aspectos de importancia dentro del proceso de la planificación, el cual toma en cuenta la organización, dirección y el control de un proceso continuo que se inicia en la escuela a partir de acciones condicionadas por el ambiente y que para alcanzar los objetivos se apoya en la estrategia, tal como lo plantea Nozenko y Fornari (2002) al decir que “la planificación es el pilar fundamental sobre el cual gira la actividad que quiere ejercer la docencia, con el propósito de facilitar el logro de aprendizajes significativos” (p. 11).

Parra (1993) considera que planificar es la primera y más importante de las acciones que componen cualquier empresa humana. Consiste en sentarse a pensar en el conjunto de actividades interrelacionadas y conectadas, que deben conducir al logro de los resultados deseados.

Por lo tanto, para la educación no existe un único modo de planificar, pues implica un proceso de toma de decisiones, de previsión, visualización y de predeterminación. En otras palabras, y en base a lo expuesto por Granadillo (2006) “todo plan tiene tres características: primero, debe referirse al futuro, segundo, debe indicar acciones, tercero existe un elemento de causalidad personal que corresponde a futurismo, acción y organización” (p.18).

En éste mismo orden de ideas Alves (1997) expresa que la planificación “es la previsión inteligente y bien clara de todas las etapas del trabajo escolar y la programación racional de todas las actividades, de modo que la enseñanza resulte segura, económica y eficiente.” (p. 34).

En lo planteado anteriormente los diferentes autores coinciden en mostrar la importancia de la planificación, y los resultados positivos de ésta si

se lleva adecuadamente, por tal motivo no vale la pena discutir sobre su importancia, la planificación es lo opuesto a improvisar y a anticipar de algún modo la acción a realizar.

Pérez (1993) considera que en la educación, la planificación es un instrumento indispensable para lograr un clima propicio a una acción pedagógica que resulte interesante y motivadora a los alumnos, ahora bien, existen poderosas razones que inducen a afirmar que no solo merece la pena planificar, sino que es totalmente necesario que las empresas, en momentos de tanta incertidumbre y cambio como los actuales, planifiquen sus actividades para una mejor concreción de lo que se busca alcanzar; para mejorar la calidad educativa es necesario tomar en cuenta las líneas de acción que ésta propone para lograr los objetivos propuestos. El autor citado explica que:

se debe partir del proyecto educativo construido entre todos los implicados en el proceso de enseñanza. Éste no se construye de una vez por todas, sino que se va construyendo permanentemente, adecuándolo a los cambios, enfrentando los nuevos retos que propone la realidad cambiante (p. 23).

A la luz del proyecto se deberán efectuar todas las otras planificaciones, sobre todo el proyecto escolar refleja el esfuerzo del colectivo de la escuela buscando alternativas para mejorar el proceso enseñanza, enfatizando la importancia del aprendizaje como medio para incrementar el nivel cultural de los jóvenes y niños, así mismo brindarle los conocimientos de acuerdo a su nivel para que puedan acceder a ingresar al nivel de bachillerato y más tarde a la universidad. Lo que se busca o se quiere lograr lo plantea la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 7 cuando dice que:

El proceso educativo debe estar estrechamente vinculado al trabajo, con el fin de armonizar la educación con las actividades

productivas propias del desarrollo nacional y regional y deberá crear hábitos de responsabilidad del individuo con la producción y la distribución equitativa de sus resultados.

Según el artículo 103 de la carta magna “toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente en igualdad de condiciones y oportunidades sin más limitaciones que las derivadas de sus oportunidades, vocación y aspiraciones”. El acceso al conocimiento es un derecho humano. Eso se logra mediante una educación de calidad para todos, este derecho humano es universal, interdependiente, indivisible, inalienable, irrenunciable, inviolable e igual a todos los demás derechos. Ésto es lo que legitima el reclamo de quienes desean lo mejor para sus hijos y, en consecuencia, para el país. El Estado tiene el deber de invertir mucho más en la educación ya que es lo que garantiza que un pueblo sea culto.

Partiendo de ello, cada institución con sus docentes serán los protagonistas en garantizar ese derecho y hacerlo de calidad, apropiándose del hecho educativo con especial esmero; el docente por su parte abordará con claridad los objetivos que se planteen en el aula a lograr dentro del lapso establecido en la planificación; y para hacerlo adecuadamente, debe conocer bien los programas y contenidos que se trabajarán con los alumnos. Solo así será capaz de ponerse críticamente ante los programas, y adaptarlos si se hace necesario, de acuerdo a la realidad de los alumnos; por lo tanto la labor de buscar la coherencia pedagógica en todo el proceso educativo es una de las tareas fundamentales de la acción pedagógica a la que antes se hacía referencia.

La reforma educativa reconoce oficialmente que no hay ninguna educación neutral porque educar es formar a la persona en su integridad desde unos valores muy concretos, siendo coherentes desde el planteamiento inicial hasta el egreso del estudiante. Con la planificación diaria que será inminentemente flexible, se llegará al culmen de esa acción pedagógica totalizante y eficaz que llevará a mejorar la calidad de la

educación; reafirmando que toda buena planificación es el secreto para lograr un clima de aprendizaje donde todos se sientan motivados a trabajar por un objetivo común, de modo activo y solidario que les permita el logro de las actividades propuestas, el crecimiento en los valores y el desarrollo holístico de todos los actores.

Niveles y principios de la Planificación Curricular

Para profundizar el tema se abordarán los niveles y los principios como parte integrante de los aspectos a tratar en el campo de la planificación curricular. Arnaz (1981) refiriendo el tema expone que la planificación se puede clasificar en tres (03) niveles como lo son los siguientes:

1. Macro: Es el nivel de planificación curricular, en el cual se formulan las políticas y directrices educativas de un país. Proporciona los lineamientos que aseguran la operacionalización de los fines, que en materia de educación, persigue el Estado. A este nivel se trabaja fundamentalmente con los aspectos filosóficos, axiológicos, culturales y políticos que garanticen la formación del hombre ideal que aspira formar el estado a través de la educación.

2. Meso: es el nivel un tanto más específico que el anterior en donde se acogen las directrices emanadas de instancias superiores y se les diversifica atendiendo a la naturaleza de las necesidades de los niveles y modalidades del sistema educativo. Es decir, que basándose en los lineamientos provenientes del nivel macro, cada institución en función de sus especificaciones, organiza, adapta y orienta sus objetivos, contenidos y actividades en la conformación del perfil deseado en el ser humano.

3. Micro: Es el nivel de máxima especificación en materia de planificación curricular. Está conformado por el conjunto de planes y programas de estudio que caracterizan a una institución en particular, a la vez que la diferencia de otra que puede estar ubicada en el mismo nivel.

Es importante resaltar que tanto el nivel macro como el micro en la planificación son importantes y necesarios ya que cada uno de ellos va a depender de la realidad a la que va a responder y como tal son herramientas claves al momento de querer concretar cualquier plan o proyecto, y con mayor razón en el campo educativo.

Para Nozenko y Fornari (2002) los principios que sustentan la planificación y específicamente la curricular, son los mismos que fundamentan la administración y la planificación educativa, ya que la planificación curricular es parte no excluyente de los dos (02) procesos antes señalados.

Racionalidad objetiva: la planificación curricular debe ser concreta, exacta y real, que pueda ser puesta en marcha en el lugar que debe desplegarse, garantizando resultados factibles en función de los recursos, tanto humanos como materiales, con los que se cuenta para ese momento.

Flexibilidad: todo plan debe responder a cierto margen de corrección para poder alcanzar las metas en función de cualquier cambio que pudiera producirse en el contexto en el cual va operar.

Organización y coordinación: este principio viene dado por la secuencia y estructura lógica que se da en todas las actividades, con el objetivo de que todos los esfuerzos estén orientados a lograr el producto deseado.

Continuidad: periodicidad dentro de la cual se van ejecutando las diferentes partes que conforman el plan. Relación de éste con los lapsos pre-establecidos dentro de los cuales se prevé la obtención de resultados.

Desarrollar un plan de continuidad no es tarea fácil, ya que es necesario realizar tareas de recopilación de información, análisis, diseño; también es importante mantener un esquema estándar del plan para asegurar que los planes son consistentes e incluya requerimientos de seguridad así como las prioridades que se quiere lograr.

El Proyecto Educativo como Instrumento de Renovación

Para quienes han estado comprometidos con la educación liberadora, impulsando diversas innovaciones pedagógicas en Venezuela, en el campo de la educación saben que ésta es una tarea inconclusa, ya que todos los días hay nuevas formas de educar y que una de ellas son los proyectos educativos, los cuales tienen como fin el de sistematizar las diferentes acciones que se van a desarrollar dentro de la institución de acuerdo al modelo educativo ya mencionado (currículo nacional).

De esta manera, la reflexión, participación y cooperación van a llevar al surgimiento de los programas de eje y apoyo que optimizan las diferentes actividades con miras al logro de los principales objetivos, tomando en cuenta la participación de todos, sin alejarse del currículo de centro que es el instrumento que permite a los que enseñan insertar su responsabilidad y su actuación didáctica dentro de un conjunto más amplio, posibilitando la tarea personal y que cada uno articule coherentemente el marco más general, es decir el proyecto educativo, tal como lo afirma Gómez (2004) al decir:

El hecho de trabajar coherentemente con el proyecto educativo de la escuela implica el desarrollo de diversos planes para definir el cómo trabajar en el aula, tratando de integrar lo heterogéneo de las experiencias de los estudiantes con el fin de producir conocimientos, sin olvidar por ello que plan y acción han de fusionarse, considerando que se debe reflexionar, sistematizar y evaluar para tener una referencia que sirva como indicador de la labor que se está desarrollando dentro de cada grupo de trabajo y dentro del aula; ya que dentro de la planificación lo que se busca es integrar a los principales actores de este proceso que son los educandos con sus conocimientos e intereses y será tan flexible que exigirá de los docentes la permanente actualización de sus conocimientos e información para así satisfacer adecuadamente la curiosidad del educando. Además, el desarrollo de cualquier actividad requiere la interacción permanente de todos los actores del proceso educativo, maestros, representantes, comunidad; en otras palabras, la planificación será compartida y servirá como un

enlace entre el conocimiento y la acción, dándole mayor importancia a la utilidad práctica y pertinencia del mismo. (p. 28)

Para el logro de estas metas es necesario contar con un personal entusiasmado y motivado, con la idea de transformar una práctica educativa y la marcha de la escuela, unidos todos en un mismo ideal. La motivación resulta casi imprescindible en todo acto de enseñar, cada docente se verá motivado en la medida en que sienta comprometida su personalidad y en la medida que ame lo que hace y signifique algo para él.

La transformación de la educación es una alternativa metodológica que se fundamenta teóricamente en el trabajo de Piaget (1997; citado por el Ministerio de Educación, 1997), el cual plantea que los aprendizajes serán significativos para todos los implicados en la medida en que esa transformación responda a los intereses y a la curiosidad de todos los actores, y para que este trabajo sea productivo no sólo requiere de material instruccional bien elaborado, sino también de la participación de los estudiantes en clase (que es un buen indicador de su motivación hacia la asignatura) y de la aplicación de correctas técnicas enseñanza.

Piaget (1982) parte de un principio en que la enseñanza se produce de dentro hacia afuera. Para él la enseñanza tiene como finalidad favorecer el crecimiento intelectual, afectivo y social del niño, pero teniendo en cuenta que ese crecimiento es el resultado de unos procesos evolutivos naturales. La acción educativa, por tanto, ha de estructurarse de manera que favorezcan los procesos constructivos personales, mediante los cuales opera el crecimiento. Las actividades de descubrimiento deben ser por tanto, prioritarias. Ésto no implica que el niño tenga que aprender en solitario, al contrario, una de las características básicas del modelo pedagógico piagetiano es, justamente, el modo en que resaltan las interacciones sociales horizontales.

Las implicaciones en el conocimiento inciden en la concepción constructivista del aprendizaje. Los principios generales de éstas según Piaget (1982) son:

1. Los contenidos, no se conciben como fines, sino como instrumentos al servicio del desarrollo evolutivo natural.

2. El principio básico de la metodología piagetiana es la primacía del método de descubrimiento.

3. El aprendizaje es un proceso constructivo interno.

4. El aprendizaje depende del nivel de desarrollo del sujeto.

5. El aprendizaje es un proceso de reorganización cognitiva.

6. En el desarrollo del aprendizaje son importantes los conflictos cognitivos o contradicciones cognitivas.

7. La interacción social favorece el aprendizaje.

8. La experiencia física supone una toma de conciencia de la realidad que facilita la solución de problemas e impulsa el aprendizaje.

9. Las experiencias de aprendizaje deben estructurarse de manera que se privilegie la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista en la búsqueda conjunta del conocimiento (aprendizaje interactivo).

Propone además, una educación donde se pretenda que el educando forme un desarrollo pleno de la personalidad humana. La explicación que él da de personalidad está basada en la autonomía, reciprocidad, respeto y compromiso. Es formar hombres con criterios claros, capaces de una autonomía intelectual y moral; y que ésta pueda ser respetada en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de la reciprocidad. En este tipo de educación hay dos (02) puntos que difieren de la educación tradicional; de hecho estos son los puntos básicos en que se apoya Piaget éticamente para proponer la educación de forma activa, estos son: la educación intelectual y la educación moral.

En el campo intelectual, se pretende que el conocimiento adquirido por los niños y niñas, no sea de una manera mecanicista, en donde se enseñen una cantidad de conocimientos, de forma rápida pero sin consistencia. Al contrario de lo anterior pretende una educación donde los conocimientos, sigan un proceso que permita asimilarlos, de manera, que estos se mantengan frescos por el hecho de haberse construido por el propio estudiante, y a pesar de que probablemente no se den de una manera tan veloz como es afrontada en la educación formal, que el niño y la niña comprendan y puedan aplicar su conocimiento de manera general y en otros contextos como por ejemplo en el campo de la moral.

Los Proyectos Pedagógicos de Aula como forma de planificación

Para Skinner (1958, citado por Rivas, 1996) “Durante los últimos treinta años se ha dado y prestado una atención creciente a los objetivos” (p. 54); se debe a la idea de construir secuencias de materiales instruccionales en pequeños pasos, proporcionando refuerzo positivo para los estudiantes y permitiéndoles que progresen a su propio ritmo. De esta manera nació la instrucción programada, la cual exigía una redacción clara de los objetivos instruccionales como criterios para evaluar con éxito.

De aquí en adelante los evaluadores asumieron que el valor de un programa educativo se medía determinando si los objetivos habían sido logrados, sin analizar si los objetivos en sí mismos tenían un valor educativo.

Para el año de 1997 se implanta en Venezuela como normativa, el diseño curricular con la intención de transformar la educación, tomando en cuenta unos principios concretos que lo rigen, como son el dominio de la lecto-escritura, la función socio-educativa de la escuela, los proyectos de plantel, los cuales fijan objetivos y formulan el desarrollo a través de los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA).

De acuerdo al Ministerio de Educación (1997), los Proyectos Pedagógicos de Aula postulan que el alumno aprende en relación con sus padres, sus compañeros y su maestro. Esto se debe, a que son concebidos como un instrumento de planificación didáctica sustentado en la transversalidad que implica la investigación, pues según González (2003) “propician la globalización del aprendizaje y la integración de los contenidos en torno al estudio de situaciones, intereses o problemas de los niños relacionados con su contexto socio-cultural” (p.22).

Como respuesta a lo anterior, los Proyectos Pedagógicos de Aula, según el Ministerio de Educación (1997) pasan a ser una estrategia didáctica que presenta en líneas generales las siguientes ventajas:

1. Permiten profundizar en los aprendizajes informales que el estudiante adquiere en forma difusa en el entorno socionatural, a través de los alcances e indicadores de los ejes transversales que impregnan a los contenidos de las áreas con una dimensión social.

2. Favorecen la globalización de los aprendizajes y el aprendizaje significativo. Es decir, mediante el desarrollo de los proyectos de aula, los alumnos asimilan y atribuyen significado a los contenidos propuestos.

3. Facilitan la integración entre contenidos pertenecientes a las distintas áreas académicas objeto de lograr la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad.

4. Contribuyen a seleccionar métodos, técnicas de enseñanza y actividades que permiten una adecuada intervención pedagógica en el aula.

5. Ayudan a la toma de decisiones respecto al diseño de proyectos globales de enseñanza; la organización y ambientación de las aulas; la distribución de los espacios y tiempo; la selección de materiales y recursos didácticos; la distribución de las tareas entre el equipo docente y el establecimiento de un sistema compartido de evaluación.

Para el logro de esto, los docentes de educación básica deben estar conscientes de los aspectos cognoscitivos, afectivos y motrices de sus

estudiantes, para lo cual requieren aplicar un diagnóstico previo a la planificación de los PPA. De igual forma, González (2006) explica “es importante revisar las características del grupo familiar, es decir, su composición, la interrelación de sus integrantes, los valores y los hábitos presentes y dominantes en el grupo familiar” (p. 27).

Posterior al diagnóstico, el docente reconoce el planteamiento y la importancia que se atribuye al hecho de centrar el aprendizaje en el alumno, por lo que se centra en la elección del tema y nombre del Proyecto. En esta parte, el alumno acentúa su disposición para aprender aquello que está en el núcleo de su interés, es decir, que tenga una verdadera significación para él, de allí que en el proceso de aprender confluyan las necesidades individuales, los valores, los hábitos y los diferentes elementos presentes en el contexto que lo ha venido impregnando constantemente.

Es importante destacar, que los docentes deben planificar y organizar secuencialmente las actividades (inicio, desarrollo, cierre), determinar los recursos (humanos y didácticos), integrar los Ejes Transversales y los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Además, deben propiciar una evaluación constructiva, participativa, reflexiva, interactiva y global, seleccionando los procedimientos y recursos para ésta.

González (2006) manifiesta que los PPA se justifican pues “el éxito del contenido a impartir, también es posible si los alumnos participan en la planificación de sus objetivos” (p. 23). Dichos proyectos permiten planificar las clases en períodos de acuerdo a la necesidad del grupo y al tiempo que se requiera para impartir el objetivo.

Esto quiere decir, que en la medida en que se planifiquen, diseñen y ejecuten adecuadamente los proyectos pedagógicos de aula, en esa misma medida se producirá el análisis y la reflexión de la práctica educativa que ha de facilitar pautas y criterio para ir revisando y retroalimentando estos proyectos, de acuerdo con una concepción global de la enseñanza. De esta manera, se aspira mejorar la calidad de la educación que se imparte en la

institución escolar, y en este caso específico, en la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniano Madre María del estado Aragua.

Los Proyectos Pedagógicos de Aula, a manos de los docentes, permiten diversificar las estrategias de intervención pedagógica, determinando los objetivos, contenidos y medios a ser utilizados, con el fin de impulsar el cambio en la práctica docente. De esta manera, las verdaderas transformaciones docentes como generadores de conocimiento y experiencias pueden presentarse dentro de las instituciones educativas de forma exitosa.

De igual modo, permiten ir dando pasos progresivos en la organización para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, favorecen en los educandos la construcción del aprendizaje con el mayor grado de experiencias significativas posibles, a la vez, logran que los docentes se sientan satisfechos y gratificados en su trabajo, propiciando el crecimiento profesional.

Sin embargo, este deber ser de los proyectos pedagógicos de aula no resulta ser la realidad actual, pues pese a que los centros educativos venezolanos, y en el caso específico de esta investigación la Unidad Educativa Instituto Agustiniano Madre María del estado Aragua emplean los proyectos educativos para el proceso educativo, los mismos parecieran no estar siendo empleados de la mejor forma, obstaculizando con ello la calidad de la enseñanza.

González (2006) precisa la existencia de un déficit en la formación actual del docente, lo cual viene dado en su mayoría a la ausencia de programas de capacitación en relación al área de los PPA y; en otros caso, falta de motivación al constante aprendizaje como profesionales de la docencia.

Dimensiones de la Reforma Educativa

Para el Ministerio de Educación (1997) en el modelo curricular se plantea, para dar cumplimiento a los objetivos que se propone la reforma educativa, la obligación de adecuarse a las dimensiones que ésta plantea, atendiendo en primer lugar a la política, la cual refiere el fortalecimiento de la gestión educativa mediante el apoyo de la gestión autónoma de los planteles, en la búsqueda de la eficiencia y la eficacia de la institución escolar, aumentando progresivamente la capacidad para la toma de decisiones en lo administrativo, psicológico y social.

Asimismo en esta dimensión se plantea la profundización del proceso de descentralización educativa mediante la formulación del currículo estatal y la ejecución de proyectos pedagógicos, que atiendan a las características y prioridades del contexto donde se desarrolla el proceso educativo.

Otra de las dimensiones que plantea el Ministerio de Educación (1997) es lo ético social, que aspira consolidar una educación formadora de verdaderos ciudadanos, capaces de convivir en sociedad, garantizando como lo planteó la dimensión antes nombrada una educación de calidad para todos los venezolanos, potenciando en la población más joven una formación basada en los valores; una educación humanista que involucre a la familia, escuela y otras instituciones en la formación integral de los alumnos, para poder llegar de esta forma a la transformación de los planteles haciendo de éstos un lugar de acción educativa. Se muestra que este proceso de participación ciudadana genera mayor nivel de compromiso, colaboración e intercambio en la construcción de la Venezuela que se desea, y se logra en la medida en que todos se sientan responsables de éste proceso.

Finalmente, la tercera dimensión se presenta mediante la formulación de un currículo integrado, lo que implica la convergencia de conocimiento y experiencia para facilitar una mejor comprensión de la realidad socio natural, con miras a alcanzar una educación que propicie el aprender a aprender y el

aprender para la vida (Ministerio de Educación, 1997); por otro lado la reforma presenta la transversalidad, la interdisciplinariedad, la incorporación de saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales y la ejecución de los proyectos pedagógicos de plantel y de aula como formas de integración de los procesos de aprendizaje.

Se debe destacar que la reforma plantea una concepción distinta de la educación tradicional; en ella se privilegia su sentido social y el rescate de los valores éticos y morales, donde el ser humano recobra su dignidad, su valor y su condición de persona.

Los Proyectos Pedagógicos de Aula contra el aburrimiento

Los Proyectos Pedagógicos de Aula incluidos dentro de la reforma que emprendió el Ministerio de Educación, reconoce el esfuerzo de muchos en el deseo de transformar la educación venezolana, pero también reconoce que se estaba resignado a lo que se tenía anteriormente, a una forma de concebir la educación como un hecho y no como un proceso, como un conjunto de técnicas y procedimientos que ponían frente a la evidencia de que había que enseñar.

La propuesta es que el docente se embarque en una empresa común con los infantes. La educabilidad es una categoría esencial del ser humano; pues para su desarrollo requieren de los cuidados físicos por parte de los demás, la presencia, la acogida y la seguridad afectiva del maestro, momento cuando éste demuestra su capacidad para hacer arte, el arte de educar.

Arenas (1998, citado por el Ministerio de Educación, 1998) opina que si la reforma es una revolución tiene que contar con estrategias innovadoras, donde lo más importante de la actividad en el aula sea el proyecto pedagógico, que como proyecto, implica desarrollo de potencialidades, puesta en práctica común, descubrimiento por parte del estudiante y del

docente, de logros, descubrimiento y deficiencias. Ésto conlleva participación, en otros sentidos, del plantel, la comunidad, la familia, y además la introducción de un nuevo concepto de evaluación, también participativa, que mida el proceso y no las carencias, que siga y acompañe y dictamine, porque evaluar la educación es apreciar la calidad de las experiencias educativas que propicia la nueva generación (Liotard, 2006).

Es necesario reseñar, que un proyecto innovador como el que se plantea jamás se llevará a cabo sin un docente que haya entendido exactamente que su papel será tanto más protagónico cuanto más secundario sea. Lo que significa aprender a ser actores de reparto para hacer más lucida la actuación del estudiante. Por ello, resulta indispensable educar a los docentes para educar, enamorarlos convincentemente, convencerlos honestamente de que en este proyecto se está jugando el diseño de un ser humano nuevo para Venezuela.

La reflexión sobre la formación del maestro debe conducir necesariamente a una discusión que tome en cuenta dos (02) aspectos aparentemente excluyentes: las condiciones reales en que se insertará su práctica educativa y los propósitos que se consideran fines deseables para los destinatarios de esta educación. Los fines de la educación en lo general y los fines de la formación de maestros en lo particular, están marcados por esa dualidad y ésta se ha reflejado más de una vez en el devenir histórico del pensamiento educativo. En estos momentos de cambio la única claridad existente es con respecto a las condiciones reales en que se inserta la práctica educativa del magisterio venezolano y sus implicaciones.

En base a lo expuesto, los proyectos pedagógicos de aula permiten en primer lugar, diversificar las estrategias de intervención pedagógica y en segundo lugar determinar con la participación permanente de los alumnos, los objetivos, los contenidos, las actividades y medios utilizados para construir aprendizaje significativo e integral y lograr así que los alumnos aprendan mediante su propia experiencia. De esta manera, las verdaderas

transformaciones educativas a que se aspira comienzan en el aula y parten de los propios actores del acto pedagógico como generadores de conocimiento y experiencias (Ministerio de Educación, 1997).

De allí que partiendo de éstas experiencias, los proyectos pedagógicos de aula centran su principio en tres (03) aspectos fundamentales estrechamente relacionados entre si y con las finalidades de la reforma, además determinan el abordaje metodológico y orientan la construcción de tales proyectos. El primer principio de globalización implica incorporar situaciones o problemas propios de la realidad socionatural; atender a las necesidades de los alumnos integrando los contenidos de aprendizaje mediante las distintas áreas; el segundo principio es de carácter investigativo del P.P.A. el cual promueve la investigación en el aula, la reflexión del docente acerca de su propia práctica pedagógica, promoviendo en el alumno el ser investigador. Finalmente, el tercer principio reza que los proyectos contribuyen a dar repuesta desde el plano educativo a la actual crisis ética y moral de la sociedad venezolana.

Los P.P.A. como estrategia innovadora de planificación didáctica, modifican las formas estrictamente disciplinarias utilizadas, tradicionalmente, para organizar y presentar los contenidos de aprendizaje, es decir, siguen los planteamientos del enfoque globalizante.

Al planificar mediante los proyectos de aula los docentes han de imaginar como deben funcionar las cosas en la realidad, las decisiones a tomar han de ser coherentes con unos planteamientos educativos previos.

En este sentido la práctica educativa desarrolla un modelo de enseñanza que debe ser previamente admitido y clarificado por los implicados en el proceso educativo, pues toma en cuenta los componentes del currículo referidos al qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y al qué, cómo y cuándo evaluar; también considera los actores que intervienen en el proceso de enseñanza, (alumno-docente) y las relaciones que establecen entre ellos.

Se trata en definitiva de convertir la planificación en proyectos de acción en los cuales puedan los docentes obtener algunas respuestas a problemas y su práctica, perfeccionando así sus competencias como docente.

Rodríguez (2003) asegura que cada día se debe estar más convencido de que el secreto de la planificación es lograr un ambiente de confianza y seguridad, donde los alumnos se sientan bien y disfruten de lo que hacen. Para lograrlo es muy importante darles cariño y comprensión, tener expectativas positivas de cada uno de ellos, valorar su expresión, su proceso de crecimiento y sus propios saberes, virtudes, carencias y medios, es decir aceptar y asumir al alumno como un ser único e irrepetible; estar a la escucha para detectar su mensaje, sus preocupaciones, intereses y problemas, pues sobre ellos se habrá de construir un proceso de aprendizaje.

Crear un ambiente de confianza y seguridad implica la creación de un espacio y un tiempo donde todos puedan comunicar lo que quieren, donde se pueda reír, cantar jugar, trabajar y encontrarse consigo mismo y con los demás.

Disciplina y compromiso dentro de este ambiente de confianza y seguridad supone asumir colectivamente unas normas donde todos se respeten y donde sea posible el encuentro y el trabajo. El problema de la disciplina es, un reto de organización, responsabilidad y compromiso pero que lleva a fomentar la autodisciplina responsable donde se fomentará el cooperativismo y los valores de solidaridad y respeto.

La importancia radica en lograr la participación activa de los alumnos, de un modo libre y responsable, donde cada uno aporta lo que puede y el resultado es el trabajo de todos. En definitiva se trata de tomar en serio eso de que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje; tomando en consideración que este valor es fundamental y básico para poder desarrollar muchas otras virtudes, sin la disciplina es prácticamente imposible tener fortaleza y templanza ante las adversidades que se presentan día a día, la

disciplina es el valor de la armonía, en donde todo guarda su lugar y su proporción. Los seres humanos deben tender a mostrar su propia armonía de ser, pensando, y actuando siempre en relación a un buen fin.

Fundamentación Legal que sustenta el Estudio

El estudio referente a un Programa de Capacitación Docente para la reorientación de la enseñanza en la II Etapa de Educación Básica de la U.E. Instituto Agustiniانو Madre María, ubicado en Maracay, Estado Aragua, se fundamenta en diferentes leyes y normativas que se describen a continuación.

En los artículos 102 y 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV 1999), se hace referencia a la “educación como un derecho humano y un deber social fundamental, democrática, gratuita y obligatoria”; y al derecho que tiene todo ciudadano venezolano a una educación integral, de calidad.

De igual forma, en su artículo 104 reza que “la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica, el estado estimulará su actualización permanente y les garantizará estabilidad en el ejercicio de la carrera docente”.

En base a lo establecido por la carta magna, el Ministerio de Educación, establece condiciones con las cuales deben contar los alumnos venezolanos: una educación de calidad, docentes capacitados, actualizados y que tengan claro su rol y su vocación; por lo tanto el proceso será de una educación integral y de calidad.

A partir de lo señalado, queda ratificada la importancia que tiene la orientación y capacitación adecuada de los docentes en la aplicación de estrategias innovadoras y proyectos pedagógicos de aula que permitan el logro de la calidad de la enseñanza que se sustenta en la carta magna.

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación (1980) en el artículo 21 establece que la Educación Básica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de la capacidad científica, técnica, humanista y artística, cumplir funciones de exploración y orientación educativa para iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas que le permitan una función totalmente útil, así como de estimular el deseo de saber y de desarrollar la capacidad de ser cada individuo de acuerdo a sus aptitudes.

Lo antes expuesto permite entender que la calidad del aprendizaje del alumno, debe estar sustentada de proyectos pedagógicos de aula innovadores, lo cual con vivencias positivas van a ser reforzados y estimulados en aprendizajes exitosos. Si el docente es innovador y está capacitado expresará inquietudes en prácticas creativas de todas las situaciones que se presentan a diario en el aula de clase.

Es importante destacar, que en ocasiones la individualidad de cada docente aunado al contexto histórico, social y cultural del centro educativo donde labora conducen a una forma diferente de trabajo que tal vez se corresponda con la más idónea. Por ello, se hace pertinente conocer cómo nació y los aspectos esenciales del lugar donde se trabaja, en este caso específico, de la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María, del estado Aragua.

Reseña Histórica de la U.E. Instituto Agustiniانو Madre María

En los albores de los años 60 María Eduvugis (Raquel Barrios), en la antigua sede del asilo, funda el colegio Inmaculada Concepción. Las alumnas internas, externas y seminternas cursan hasta 6º grado de educación primaria. Esta fundación se efectuó en el año 1945 y en 1954, el colegio es trasladado a una nueva sede, donde antiguamente funcionara el hospital San José.

A fin de evitar la diaria salida del grupo de internas, en 1966 se funda en el Asilo (Casa Hogar "Inmaculada Concepción") el Instituto Agustiniiano "Madre María", el cual se inaugura el 16 de Septiembre del mismo año. El nombre de la Institución es sugerido por el Supervisor Ramón Castillo, luego de una conversación con la Madre María. Y expuso: "¡por qué buscar nombres de otros santos, si aquí tenemos una!" (Castillo, 1966).

Las actividades educativas comenzaron a desarrollarse primeramente bajo la dirección de María Dolores Mendoza; y llegaba hasta 6to Grado, constituyéndose así la I y II Etapa, el nivel de Educación Primaria.

En el año de 1970, la Unidad Educativa Instituto Agustiniiano "Madre María" se asocia a la AVEC (Asociación Venezolana de Educación Católica); como Asociación Civil sin fines de lucro, el Instituto brindará educación a todas aquellas niñas de escasos recursos.

Posteriormente en el período que va de 1981 a 1984, y bajo la dirección de la Licenciada Margarita Maldonado Alarcón, se da apertura al Nivel de Preescolar. Luego, entre los años 1985 y 1989, siendo la Directora Olga Testa, se consigue incluir las Labores Manuales dentro de la educación, la cual es cada vez mejor y más completa.

Un año más tarde, en 1990 vuelve nuevamente como Directora Margarita Maldonado quien luego de dos (02) años marcados por grandes dificultades, para la prosecución, finalmente se da el permiso a Margarita Maldonado para gestionar los permisos ante la Zona Educativa y dar inicio así a la creación del Ciclo Diversificado, el cual se inaugura en el año escolar 1999-2000, y la primera promoción, con un total de veintisiete (27) alumnas, egresa con el Título de Bachilleres en Administración, Mención: Procesamiento de Datos, la cual hasta los actuales momentos se sigue manteniendo.

Actualmente, La Unidad Educativa Instituto Agustiniiano "Madre María" de categoría popular, ofrece educación a cuatrocientas diecinueve (419) alumnas, en su mayoría de zonas periféricas.

Sistema de Variables

De acuerdo a lo establecido en las Normas para la Elaboración de Trabajos de Grado (2000), de la Universidad Santa María, “las variables representan a los elementos, factores o términos que pueden asumir diferentes valores cada vez más examinados, o reflejan distintas manifestaciones según sea el contexto en el que se presentan” (p. 16).

En la investigación en función de los objetivos específicos que implican trabajo de campo, se estudiaron dos (02) variables identificadas y definidas conceptual y operacionalmente: nivel de conocimiento que tienen los docentes de la II Etapa de Educación Básica sobre de los Proyectos Pedagógicos de Aula y Proceso de Enseñanza que aplican dichos docentes en el marco de los PPA.

Definición Conceptual

Según las Normas de Elaboración de Trabajos de Grado (2000), de la Universidad Santa María, la definición conceptual de la variable “es la expresión del significado que el investigador le atribuye y con ese sentido debe entenderse durante todo el trabajo” (p. 17). Las variables de la investigación son dos (02) identificadas plenamente en el cuadro n°1 con su respectiva definición conceptual.

Cuadro n° 1.

Definición Conceptual de Variables

Variable	Definición Conceptual
Nivel de Conocimiento sobre los PPA	Es el grado de información y aplicación que tiene una persona en relación a un tema específico, en este caso el de los docentes en relación a los Proyectos Pedagógicos

	de Aula, pudiendo ser éste bajo, moderado o alto.
Proceso de enseñanza en el marco de los PPA	Es la forma, las herramientas o las estrategias que aplica una persona con miras a impartir conocimientos a otras en el contexto de los proyectos pedagógicos de aula, las cuales además deben ser evaluadas para verificar la efectividad del proceso de enseñanza.

Nota: Elaborado por la investigadora, Aragua, 2008

Definición Operacional

Atendiendo a las Normas de Elaboración de Trabajos de Grado (2000), de la Universidad Santa María, la definición operacional de la variable “representa el desglosamiento de la misma en aspectos cada vez más sencillos que permiten la máxima aproximación para poder medirle”. Estos aspectos se agrupan bajo las denominaciones de dimensiones, indicadores y de ser necesario subindicadores” (p. 15). Todas esas partes se especifican en el cuadro n° 2 que se presenta a continuación.

Cuadro n° 2

Definición Operacional de Variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Items	Instrumento
Nivel de Conocimiento sobre los PPA	Información	Diagnóstico del PPA	1,2,3	Cuestionario
		Identificación del PPA	4,5,6	
		Propósitos y objetivos del PPA	7,8,9	
		Globalización de contenidos	10,11,12	

		del PPA		
		Ejes Transversales	13,14,15	
		Actividades didácticas	16,17,18	
		Competencias	19,20,21	
	Aplicación del PPA	Evaluación	22,23,24	
		Trabajo en equipo	25	
		Comprensión	26,27,28	
		Motivación	29,30,31,32	
Proceso de enseñanza en el marco de los PPA	Estrategia	Diagnóstico	1,2,3,4,5	Lista de Cotejo
		Planificación	6,7,8,9,10,11	
		Ejecución	12,13,14,15,16,17,18,19	
		Evaluación	20,21,22	

Nota: Elaborado por la investigadora, Aragua, 2008

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico es aquella parte de la investigación que hace referencia a las diversas reglas o técnicas con la que se desarrollará una investigación específica. En este sentido Tamayo y Tamayo (1999) señala que “la metodología es un procedimiento general para lograr de una manera precisa el objetivo de la investigación. De ahí, que la metodología en la investigación presenta los métodos y técnicas para realizar la investigación” (p. 113).

Por otra parte, el Manual para la Elaboración de Tesis de la Universidad Bicentenario de Aragua (2006) indica que éste “se refiere al plan básico que se sigue al realizar la investigación.” (p. 32). En otras palabras, en este capítulo debe ir todo lo referente al tipo de investigación, las técnicas, los métodos, así como el procedimiento aplicado de modo que el lector pueda tener una visión clara de lo que el investigador realizó.

Naturaleza de la Investigación

La presente investigación se considera una investigación de campo ya que la información necesaria para alcanzar los objetivos planteados dentro del estudio, será obtenida mediante la recolección de datos directamente del

lugar objeto de estudio, que en este caso en particular corresponde a la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María del Estado Aragua.

En este sentido, el trabajo propuesto estuvo apoyado en una investigación de campo, la cual según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005) consiste en:

El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito, bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos o producir sus ocurrencias, los datos de interés son recogidos directamente de la realidad, en este sentido se trata investigaciones a partir de datos originales y primarios (p. 6).

De igual forma, Sabino (2001) considera que esta investigación es aquella “modalidad a través de la cual los datos se obtienen de la realidad” (p. 60). Es por ello, que durante el proceso del estudio, la investigadora estuvo en contacto con la población que directamente se encuentra dentro del centro educativo objeto de investigación, en este caso, la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María del Estado Aragua.

Esta investigación de campo se apoyó en un estudio descriptivo, el cual a criterio de Hernández, Fernández y Baptista (2003), “es aquella que busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro elemento que sea sometido a análisis”. (p. 60).

Por consiguiente la investigación es descriptiva pues en ella se describen los procesos que deben ser aplicados por la organización para mejorar su funcionamiento. Tamayo y Tamayo (1999) establece con respecto a la investigación descriptiva lo siguiente:

Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre como una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente. La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho y su

característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta. (p. 35)

Esta información es ratificada por Ramírez (1999), cuando dice que la investigación descriptiva “tiene por objetivo la descripción de fenómenos” (p.123), basándose en datos cuantitativos, los cuales según Sabino (2001) corresponden a aquella información numérica resultante de la investigación.

Por otro lado, el presente estudio se realizó bajo la modalidad de tipo Proyecto Factible, que de acuerdo a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005) consiste en “la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales” (p. 16). Hurtado (2001) expresa lo siguiente en cuanto a las investigaciones proyectivas:

Todas aquellas investigaciones que conducen a inventos, programas, a diseños o a creaciones dirigidas a cubrir una determinada necesidad, y basadas en conocimientos anteriores...a partir de un diagnóstico preciso de las necesidades del momento, los procesos causales involucrados y las tendencias futuras (p. 311).

Asimismo, Barrios (1990) explica que la elaboración de una propuesta no es más que dar “una solución posible a un problema de tipo práctico, para satisfacer necesidades de una institución o grupo social” (p. 7), situación que es ratificada por Tamayo (1997), cuando señala que el proyecto factible se refiere a “la propuesta de estudio o de investigación científica que se desarrolla dentro de un campo definido y que se presenta como posible a realizar” (p. 48).

Tal y como lo explican estos autores, este estudio se realizó enmarcado en el tipo de investigación denominada proyecto factible, al proponer un programa de capacitación docente en proyectos pedagógicos de aula para la

reorientación de la enseñanza en la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María del Estado Aragua.

Sujetos de Estudio

Como su nombre lo indica, los sujetos de estudio corresponden a aquellas personas que de forma directa permitirán el desarrollo de la investigación al facilitar información necesaria para el cumplimiento de los objetivos planteados. Muchos autores de temas metodológicos lo denominan como población y muestra que al igual que los sujetos de estudio vienen a ser las personas a las cuales se estudia en un momento dado.

Tamayo (1997) define a la población como “la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (p. 14). Asimismo, Arias (1999) señala que “la población o universo se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan a los elementos o unidades (personas, instituciones o cosas) involucradas en la investigación” (p. 33). En lo referente a la muestra, Asti Vera (1999) plantea:

Se denomina muestra a un conjunto de elementos seleccionados y extraídos de una población con el objeto de descubrir alguna característica de dicha población y basándose en el postulado de que las conclusiones formuladas acerca de la muestra valen también para la población de la cual ésta ha sido extraída. (p. 56)

Por su parte, Hernández y otros (2003) explica que la muestra es “un subgrupo de la población o subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características a los que llamamos población” (p. 207). No obstante, hay que acotar que como la población es pequeña no se hace necesario el empleo de una técnica de muestreo y por ende, se tomó la totalidad de la población, siendo ésta entonces ocho (8) personas correspondientes al personal docente que labora en la etapa básica del

centro educativo objeto de estudio. A esto se le denomina también muestra finita, y según Azorin (1989):

Las dimensiones de la población suelen clasificarse en finitas e infinitas; considerando que una población es finita cuando está involucrando por un número limitado de elementos, por ello conviene indicar que algunas veces se puede considerar el estudio en su totalidad. (p. 55)

Para este proyecto factible se utilizó el método denominado muestra exhaustiva total que de acuerdo con Seijas (1990), consiste en tomar a todos los elementos del universo.

En este sentido, la muestra de esta investigación quedó representada por ocho (8) personas que tienen como rol primordial ejercer la docencia en la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María del estado Aragua.

Técnica de Recolección de Datos

De acuerdo con Arias (1999) “Las técnicas de recolección de datos son las distintas formas o maneras de obtener la información” (p. 53). Asimismo, Reza (1997) dice que las técnicas de recolección de datos “consiste en la formulación de preguntas escritas para ser contestadas, por escrito y directamente por el encuestado” (p. 452), e implican tal y como lo señala Hurtado (1998), “determinar por cuales medios o procedimientos el investigador obtendrá la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación planteada” (p. 164).

La investigación presente empleó en primer lugar la técnica de la encuesta que según Ferrer (2003) es una de las técnicas más usadas en investigación y consiste en: “la recolección de información a partir de un conjunto de instrumentos que se realizan según el cuerpo de objetivos de la

investigación” (p. 38) y que permitirán recoger datos partiendo de un conjunto de interrogantes.

La encuesta, desde un punto de vista general, es una forma aleatoria de interacción social. El investigador reparte en una hoja las interrogantes cuyas respuestas habrán de surgir los datos de interés. Asimismo, Hurtado (2001) señala que:

Las técnicas de encuesta se parecen a la técnica de entrevista, en que la información debe ser obtenida a través de preguntas a otras personas. Se diferencian, porque en la encuesta no se establece un diálogo con el entrevistado y el grado de interacción es menor. Los instrumentos propios de la técnica de encuesta son el cuestionario, la escala, la prueba de conocimientos y los tests (p. 447)

Para efectos de esta investigación se utilizó como instrumento para recolectar la información al cuestionario, que según esta autora citada constituye “un instrumento que agrupa una serie de preguntas relativas a un evento o temática particular” (p. 450). En este sentido, el diseño del cuestionario involucró una selección de temas o áreas por cubrir, en atención al primer objetivo específico planteado al inicio de la investigación, así como también, a los eventos de estudio y de los indicios identificados en el proceso de operacionalización (ver Anexo A).

En cuanto al tipo de preguntas y respuestas que se aplicaron para la recolección de datos, el cuestionario se elaboró con un total de treinta y dos (32) preguntas cerradas que de acuerdo a Hurtado (2001), “son aquellas que restringen la respuesta a la elección entre un número limitado de categorías ya previamente presentadas en el cuestionario” (p. 449). Dichas preguntas se aplicaron bajo la modalidad policotómica, cuyas alternativas de respuesta fueron “siempre”, “casi siempre”, “algunas veces” y “nunca”.

Además del cuestionario, fue utilizado otro instrumento de recolección de datos, como lo fue la lista de cotejo, la cual consiste en un listado de

aseveraciones referidas a características, comportamientos, actuaciones, procesos o productos del aprendizaje a observar, sobre los que interesa determinar su presencia o ausencia.

Según la Red Escolar Nacional este instrumento de recolección de datos “evita la pérdida de información que conlleva la simple retención memorística” (Disponible en línea) y el mismo está considerado dentro de los instrumentos de observación cuantitativa. En este estudio, la lista de cotejo fue diseñada con un total de veintidós (22) preguntas para que la investigadora observara aspectos específicos de los docentes de la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniano Madre María en relación al proceso de enseñanza aplicado en el marco de los Proyectos Pedagógicos de Aula (ver Anexo B).

Validez

De acuerdo con Hernández y otros (2003) “La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”. (p. 243). Según Contreras (1999) la validez “es el grado con el cual el instrumento sirve al propósito para el cual está destinado” (p. 61). Por lo tanto, la validez es entonces un estándar con el se puede juzgar el instrumento y si realmente se relaciona con el criterio escogido.

El instrumento de recolección de datos está conformado por: (a) Portada del instrumento; (b) Carta presentación del instrumento; (c) Instrucciones; (d) Preguntas cerradas que conforman el instrumento; (e) Planilla de evaluación del instrumento; (f) Carta de validación del instrumento debidamente firmada por cada uno de los expertos evaluadores (ver Anexos C y D).

Para medir la validez del instrumento dentro de este estudio se consideró el procedimiento conocido con el nombre de Juicio de Expertos, el cual se aplicó de la siguiente manera:

1. Se seleccionaron tres (03) expertos: dos (02) de ellos especialistas en el área educativa y de proyectos pedagógicos de aula y; otro en el área metodológica, quienes tienen la función de evaluar de manera independiente los ítems o preguntas del instrumento, en términos de relevancia o congruencia, claridad en la redacción y la tendenciosidad o sesgo en su información.

2. Cada experto recibió información escrita acerca de: (a) Propósito del instrumento; (b) Objetivo general; (c) Objetivos específicos; (d) Operacionalización de las variables e indicadores.

3. Cada experto recibió una planilla de validación de datos en donde se recogió la información por él suministrada. Este instrumento contiene los siguientes aspectos por cada ítem o pregunta: Congruencia, Claridad y Tendenciosidad (ver Anexo C). Se recogieron y analizaron las planillas de validación y se tomaron las siguientes decisiones: (a) En los ítems o preguntas donde se presentó un 100% de coincidencia favorable entre los expertos (Ítems o preguntas congruentes, escritos claramente y no son tendenciosos) quedaron incluidos en el instrumento; (b) Los ítems o preguntas donde existió un 100% de coincidencias desfavorables entre los expertos quedaron excluidos del instrumento; (c) Los ítems o preguntas donde existió coincidencia parcial entre los expertos fueron revisados, reformulados y nuevamente validados.

Confiabilidad

En relación con la confiabilidad del instrumento, Hernández y otros (2003), plantean que se refiere “al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados”. (p.105). Siguiendo el

mismo orden de ideas, Hurtado (2000), señala: “es uno de los requisitos de la investigación cuantitativa y se fundamenta en el grado de uniformidad con que los instrumentos de medición cumplen su finalidad” (p.85).

Por su parte Sabino (2001), sostiene que la confiabilidad “es el grado con el cual las mediciones de un instrumento son consistentes, precisas o breves por error” (p. 137). La confiabilidad se puede determinar a través de la aplicación de una prueba piloto, definida por Contreras (1999) como “un ensayo de las técnicas e instrumentos de investigación, realizada en pequeña escala con el propósito de conocer la validez, funcionamiento y aplicabilidad de los mismos” (p. 62)

En esta investigación, se aplicó una prueba piloto a una muestra representativa de ocho (08) personas (personal docente del centro educativo). Ante esto, Morles (1994) señala que todo estudio piloto plantea que “el estudio piloto debe hacerse, en lo posible, con una muestra pequeña, pero que sea lo más semejante posible a la muestra definitiva” (p.18).

En este caso, el nivel de confiabilidad del cuestionario fue procesado mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, cuya fórmula es la que sigue, tal como lo plantean Hernández y otros (2003):

$$\text{Donde: } \alpha = \frac{N}{N-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

a = Coeficiente de Confiabilidad

N = Número de Preguntas

$\sum S_i^2$ = Sumatoria de la varianza por ítems

S_t^2 = Varianza total del instrumento

Con los datos arrojados se procedió al cálculo del índice de confiabilidad atendiendo a la fórmula de coeficiente de confiabilidad de Cronbach descrita

en el párrafo anterior, en donde se establece numéricamente la escala para determinar el nivel de confiabilidad que va desde muy baja hasta muy alta, tal como lo refiere Hernández y otros (2003). A continuación se presenta el cuadro N° 3:

Cuadro N° 3
Significado de los Valores del Coeficiente

Escala	Confiabilidad
0 – 0.20	Muy baja
0.21 – 0.40	Baja
0.41 – 0.60	Moderada
0.61 – 0.80	Alta
0.81 – 1	Muy alta

Fuente: Tomado de Hernández, Fernández y Baptista (2003)

Para realizar ésto, los datos numéricos que arrojó el instrumento de recolección de datos fueron introducidos en un programa llamado SPSS 15, con el cual se calcula la confiabilidad del instrumento, que para este caso fue de 0,84 o lo que es lo mismo, de acuerdo a la escala mencionado, el instrumento goza de una confiabilidad muy alta (ver Anexo E).

Por otro lado, a la lista de cotejo (otro instrumento de recolección de datos utilizado) se le midió su nivel de confiabilidad para ser aplicado. En esta oportunidad se utilizó la reaplicación de instrumentos, la cual según Ruíz (2005) consiste en administrar dos (02) veces un mismo instrumento a un mismo grupo de sujetos en un intervalo relativamente corto de tiempo. A continuación se especifica la fórmula para obtener la confiabilidad mediante la reaplicación de un instrumento:

$$r = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

En donde:

r , es el coeficiente de correlación entre las dos administraciones de la prueba.

N = número de sujetos

$\sum XY$ = resultado de sumar el producto de cada valor de X por su correspondiente valor en Y .

$\sum X$ = suma total de los valores de X (primera aplicación).

$\sum Y$ = suma total de los valores de Y (segunda aplicación).

$\sum X^2$ = resultado de sumar los valores de X elevados al cuadrado.

$\sum Y^2$ = resultado de sumar los valores de Y elevados al cuadrado.

$(\sum X)^2$ = suma total de los valores de X , elevada al cuadrado.

$(\sum Y)^2$ = suma total de los valores de Y , elevada al cuadrado.

Las dos (02) distribuciones de puntajes se correlacionan y el coeficiente obtenido representa una estimación de la confiabilidad del instrumento. En el caso particular de la investigación, resultó ser de 1 que según escala de Hernández y otros (2003) indica una confiabilidad muy alta (ver Anexo F).

Técnica de Análisis de los Resultados

Las técnicas de análisis de datos, según Arias (1999), “son las técnicas lógicas o estadísticas que serán empleadas para descifrar lo que revelan los datos que sean recogidos” (p. 55). Según Sánchez (1999), estas técnicas “son aquellos que permiten obtener los datos estadísticos ordenándolos y clasificándolos en forma lógica (p. 132).

Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de la estadística descriptiva, que se fundamenta, según Valera (1999) “en la presentación de los datos de forma conveniente, útil y comprensible, utilizándose un conjunto

finito para organizar y analizar datos, comparándolos y luego comunicándolos a través de gráficos analizados” (p. 36)

La estadística descriptiva se encuentra dentro de los análisis cuantitativos, los cuales según Sabino (2001), “se nos presentará como un conjunto de cuadros, tablas y medidas a las cuales habrá que pasar en limpio, calculando sus porcentajes y otorgándoles forma definitiva”. (p172).

Cabe destacar, que para esta investigación sólo se utilizará el análisis cuantitativo a través de las estadísticas descriptivas. Al respecto Sabino (2001), afirma:

Se refiere al que procedemos a hacer con la información de tipo verbal que, de un modo general, aparece en fichas. Una vez clasificado esto, es preciso tomar cada uno de los grupos formados para analizarlos. El análisis se efectúa cotejando los datos que se refieren a un mismo aspecto y tratando de evaluar la fiabilidad de cada información. Si los datos, al ser comparados, no arrojan ninguna discrepancia seria, y si cubren todos los aspectos requeridos, habrá que tratar de expresar lo que ellos nos dicen, redactando una pequeña nota donde se sinteticen los hallazgos (p. 37).

En esta investigación, se presentaron los datos mediante gráficos circulares o por sectores, los cuales señalan las respuestas obtenidas de acuerdo a las alternativas de porcentajes.

Procedimientos de la Investigación

Para llevar a cabo la investigación se realizó un procedimiento comprendido en seis (6) fases:

Fase I o motivacional, en la cual se planteó la situación problemática con la respectiva justificación a fin de formular los objetivos de la investigación a los cuales se les dio solución en el transcurso del estudio. En el caso particular de la investigación presentada, se detalló la necesidad y la relevancia de proponer un programa de capacitación docente en proyectos

pedagógicos de aula para la reorientación de la enseñanza en la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniano Madre María del estado Aragua.

Fase II o revisión bibliográfica y documental. Aquí se reseñaron los antecedentes de la investigación y todo el soporte teórico sobre el cual está sustentado este estudio.

Fase III o rigor metodológico, el cual corresponde al tipo, diseño y modalidad de la investigación, las técnicas e instrumentos de la recolección de datos y las técnicas de análisis, donde se detallan cada uno de estos aspectos.

Fase IV que viene a ser el análisis de los resultados del estudio.

Fase V. En el cual se realizó el diseño de un programa de capacitación docente en el área de proyectos pedagógicos de aula para la reorientación de la enseñanza en la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniano Madre María.

Fase VI. Aquí la investigadora procedió a la comunicación de los resultados a través de las conclusiones y recomendaciones.

CAPITULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados.

Nivel de Conocimiento

El estudio se propuso como primer objetivo específico: Diagnosticar el conocimiento de los docentes de la II Etapa de Educación Básica de la U.E. Instituto Agustiniano Madre María ubicada en el Estado Aragua en cuanto a los proyectos pedagógicos de aula. Para lograrlo se estudiaron dos (02) dimensiones: información y aplicación, cuyos resultados expresados en cuadros permiten a la investigadora realizar un análisis en relación al nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre los PPA.

Es importante destacar, que pese a que los resultados reflejan cada una de las alternativas de respuesta del instrumento, los porcentajes analizados están constituidos únicamente por los obtenidos en la alternativa “1” o lo que es lo mismo “Siempre”, puesto que a juicio de la investigadora, el mismo permitiría ofrecer el análisis respectivo para los indicadores y dimensión estudiada.

Dimensión Información

Para estudiar la dimensión información se midieron siete (07) indicadores: diagnóstico, identificación, propósitos y objetivos, globalización de contenidos, ejes transversales, actividades didácticas y competencias de los proyectos pedagógicos de aula, a través de la aplicación de veintiún (21)

ítems del cuestionario, cuyos resultados se presentan en los cuadros 4,5,6,7,8,9 y 10 a continuación.

Cuadro 4

Dimensión Información a través del indicador diagnóstico del PPA

Items	1	2	3	4	%(1)
Determina problemas de aprendizaje	3	2	3	0	37,5
Precisa necesidades de aprendizaje	3	2	3	0	37,5
Considera logro de objetivos previos	4	4	0	0	50
Promedio					41,6

Nota: Elaborado por la Investigadora con base al instrumento de recolección de datos (2008)

Los resultados del cuadro 4 muestran que según el 37,5% de la muestra encuestada determina problemas y precisa necesidades de aprendizaje, mientras que la mitad de la muestra equivalente al 50% considera logro de objetivos previos de los proyectos pedagógicos de aula que son ejecutados; El promedio para la alternativa “siempre” obtenido en el indicador (41,6) evidencia que el nivel de conocimiento de los docentes en cuanto a la información es deficiente.

Ciertamente, de acuerdo a los resultados obtenidos y reflejados en el cuadro, las respuestas ofrecidas por la muestra utilizada se inclina hacia las tres (03) alternativas más favorables al caso (siempre, casi siempre y algunas veces).

Sin embargo, si se toma como referencia lo expuesto por el Ministerio de Educación (1997) cuando resalta que los proyectos pedagógicos de aula comprende una estrategia didáctica que permite profundizar en los aprendizajes informales que el estudiante adquiere en forma difusa en el

entorno en el cual se desenvuelve, lo que sin duda, recae en la responsabilidad del docente a determinar y precisar las condiciones, problemas o necesidades de aprendizaje que tenga cada uno de sus estudiantes; es válido inferir que el conocimiento del docente en cuanto al diagnóstico debe ser totalmente óptimo si se quiere lograr una educación de calidad.

Cuadro 5
Dimensión Información a través del indicador identificación del PPA

Ítems	1	2	3	4	% (1)
Coloca el título del PPA	8	0	0	0	100
Precisa la denominación del PPA	8	0	0	0	100
Identifica los aspectos centrales del PPA	8	0	0	0	100
Promedio					100

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

De acuerdo a los resultados del cuadro 5, la totalidad de la muestra encuestada equivalente al 100% de los docentes de la II Etapa de Educación Básica del Instituto Agustiniانو Madre María de Maracay, Estado Aragua, manifestó que coloca un título al PPA, precisa la denominación del PPA e identifica los aspectos centrales del PPA. Por lo tanto, el promedio para el indicador (100%) muestra que el nivel de conocimiento en cuanto a la identificación de los proyectos pedagógicos de aula es favorable en su totalidad.

Tomando como referencia lo establecido en el Currículo Básico Nacional (1997) según el cual los Proyectos Pedagógicos de Aula deben contener su respectivo título, la denominación temática del mismo y la identificación de los aspectos centrales del tema objeto del proyecto, puede inferirse que en la institución objeto de estudio, los docentes que fueron estudiados conocen dichos fundamentos.

Cuadro 6
Dimensión Información a través del indicador propósitos y objetivos del PPA

Items	1	2	3	4	% (1)
Formula el propósito del PPA	6	2	0	0	62,5
Precisa los objetivos del PPA	4	2	2	0	50
Determina las condiciones de logro de objetivos	4	3	1	0	50
Promedio					54,1

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

De acuerdo a los resultados del cuadro 6, el 62,5% de la muestra respondió que llevan a cabo la formulación del propósito del PPA y el 50% de los encuestados precisan los objetivos y determinan las condiciones de logro de objetivos en los proyectos pedagógicos de aula. Por lo tanto, el promedio obtenido para el indicador (54,1%) muestra que el nivel de conocimiento de los docentes en cuanto a los propósitos y objetivos de los PPA es medianamente adecuado.

Tomando como referencia estos porcentajes y los datos reflejados en el cuadro, es válido indicar que el porcentaje restante de la muestra estudiada consideró (en su mayoría) que casi siempre llevan a cabo la formulación del propósito y los objetivos de los proyectos pedagógicos de aula, lo que determina una debilidad en la misma, puesto que este indicador es indispensable a la hora de realizar una planificación de un PPA.

Todo esto, de acuerdo con los enunciados teóricos mencionados en el Currículo Básico Nacional (1997) en el cual se habla sobre la necesidad de plantear en términos precisos, el propósito, los objetivos y las formas, entendidas éstas como el manejo de estrategias y técnicas, que permiten el logro de los objetivos del proyecto.

Cuadro 7
Dimensión Información a través del indicador globalización de contenidos del PPA

Ítems	1	2	3	4	% (1)
Incorpora diversos contenidos multidisciplinares	3	2	2	1	37,5
Relaciona contenidos de diversas disciplinas	3	2	2	1	37,5
Vincula contenidos disciplinares con la realidad	2	1	3	2	25
Promedio					33,3

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

Los resultados del cuadro 7, evidencian que un 37,5% de la muestra equivalente a tres (03) de los docentes encuestados respondieron que incorporan diversos contenidos multidisciplinares y relacionan contenidos con diversas disciplinas, y sólo el 25% de ellos los vincula con la realidad. En esta oportunidad, el promedio obtenido para el indicador (33,3%) muestra que el nivel de conocimiento de los docentes en cuanto a la globalización de contenidos de los PPA es deficiente.

En este mismo orden de ideas, este indicador reflejó grandes discrepancias en cuanto a las opiniones de los docentes sobre la globalización de contenidos inmersas dentro de los PPA, permitiendo esto inferir, bajo conocimiento de los profesionales de la educación en el área y la importancia de incorporar los contenidos multidisciplinares, relacionarlos con las disciplinas y vincularlos con la realidad.

Por lo tanto, y tomando como base el promedio obtenido, los resultados se tornan incompatibles con los planteamientos teóricos mencionados en el Currículo Básico Nacional (1997) según el cual la globalización de los contenidos del PPA debe realizarse con base en la consideración de los aspectos conceptuales contenidos en diferentes disciplinas para manejar el conocimiento en forma globalizada, relacionada, vinculada e integral.

Cuadro 8

Dimensión Información a través del indicador ejes transversales

Items	1	2	3	4	% (1)
Maneja la vinculación transversal de los contenidos	4	3	1	0	50
Utiliza un contenido vinculado a varios ejes transversales	8	0	0	0	100
Utiliza diversos contenidos para un solo eje transversal	3	3	2	0	37,5
Promedio					62,5

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

En el cuadro 8 presentado, los resultados reflejan que la mitad de la muestra encuestada, es decir, el 50%, maneja la vinculación transversal de los contenidos, un 37,5% de ellos utiliza diversos contenidos para un solo eje transversal y el 100% o lo que es lo mismo la totalidad, utiliza un contenido vinculado a varios ejes transversales. Por lo tanto, el promedio obtenido para el indicador (62,5%) muestra que el nivel de conocimiento de los docentes en cuanto a los ejes transversales es medianamente adecuado.

Si se observa los datos reflejados en el cuadro, se percibe que pese a que ninguno de los docentes encuestados respondió bajo la alternativa cuatro "4", una parte de ellos consideró que sólo en algunas ocasiones maneja la vinculación transversal de los contenidos y utiliza diversos contenidos para un solo eje transversal.

Al compararse ésto con lo expuesto por el Currículo Básico Nacional (1997) se observa contradicciones, por cuanto allí se hace mención a concebir los contenidos programáticos del proyecto con base en su ubicación en los ejes transversales Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores y Trabajo, como un mecanismo que permite la interrelación entre contexto escolar, la familia y el entorno socio cultural.

Cuadro 9
Dimensión Información a través del indicador actividades didácticas

Items	1	2	3	4	% (1)
Genera actividades didácticas prácticas	8	0	0	0	100
Vincula las actividades didácticas con la realidad	6	2	0	0	62,5
Genera situaciones de aprendizaje globalizadoras	6	2	0	0	62,5
Promedio					75

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

En los resultados del cuadro 9, el 62,5% de la muestra respondió que vinculan las actividades didácticas con la realidad y generan situaciones de aprendizaje globalizadoras, y el 100% de los encuestados respondió que genera actividades didácticas prácticas. Por lo tanto, el promedio favorable obtenido para el indicador (75%) muestra que el nivel de conocimiento de los docentes en cuanto a las actividades didácticas es favorable.

Sin embargo, es importante hacer referencia que las actividades didácticas dentro de los PPA resultan indispensables para garantizar el éxito del proceso educativo, por lo tanto, las debilidades existentes por parte de la muestra estudiada en cuanto a la vinculación de las mismas a la realidad y la producción de situaciones de aprendizaje globalizadoras deben corregirse.

En este sentido, Nozenko y Fornari (2002) plantea la importancia que tiene el conocer la actividad docente, la cual lleva consigo como pilar fundamental un proceso de planificación con el propósito de facilitar el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes, el cual debe adaptarse al contexto en el cual se están desarrollando.

Pérez (1993) ratifica lo dicho anteriormente al expresar que el proceso educativo “debe partir del proyecto educativo construido entre todos los implicados en el proceso de enseñanza. Éste no se construye de una vez por todas, sino que se va construyendo permanentemente, adecuándolo a los

cambios, enfrentando los nuevos retos que propone la realidad cambiante” (p. 23).

Cuadro 10
Dimensión Información a través del indicador competencias

Items	1	2	3	4	% (1)
Considera el logro de competencias	8	0	0	0	100
Precisa indicadores de logro de competencias	6	1	1	0	62,5
Determina niveles de logro de competencias	6	1	1	0	62,5
Promedio					75

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

En el cuadro 10, los resultados obtenidos evidencian que la totalidad de la muestra encuestada considera el logro de competencias, mientras que un 62,5% precisa indicadores de logro de competencias y determina niveles de logro de competencias, por lo que el promedio favorable en este indicador (75%) refleja de forma favorable el nivel de conocimiento de los docentes en cuanto a las competencias.

No cabe duda que el porcentaje promedio obtenido para la alternativa siempre resulta favorable, sin embargo, tal como fue expresado en el análisis del cuadro anterior, es necesario corregir las debilidades que tienen los docentes que opinaron precisar indicadores de logro de competencias y determinar niveles de logro de competencias bajo las alternativas casi siempre y algunas veces.

Ante esto, es importante señalar lo manejado por el Currículo Básico Nacional (1997) en lo relativo al formato de planificación de los proyectos pedagógicos de aula que deben registrar los avances de las competencias y la consolidación de cada una de las presentadas.

Cuadro 11
Dimensión Información del Nivel de Conocimiento

Indicadores	% Alternativa “Siempre”
D: diagnóstico del PPA	41,6
I: identificación del PPA	100
PO: propósitos y objetivos del PPA	54,1
GC: globalización de contenidos	33,3
ET: ejes transversales	62,5
AD: actividades didácticas	75
C: competencias	75
Promedio	63,07

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

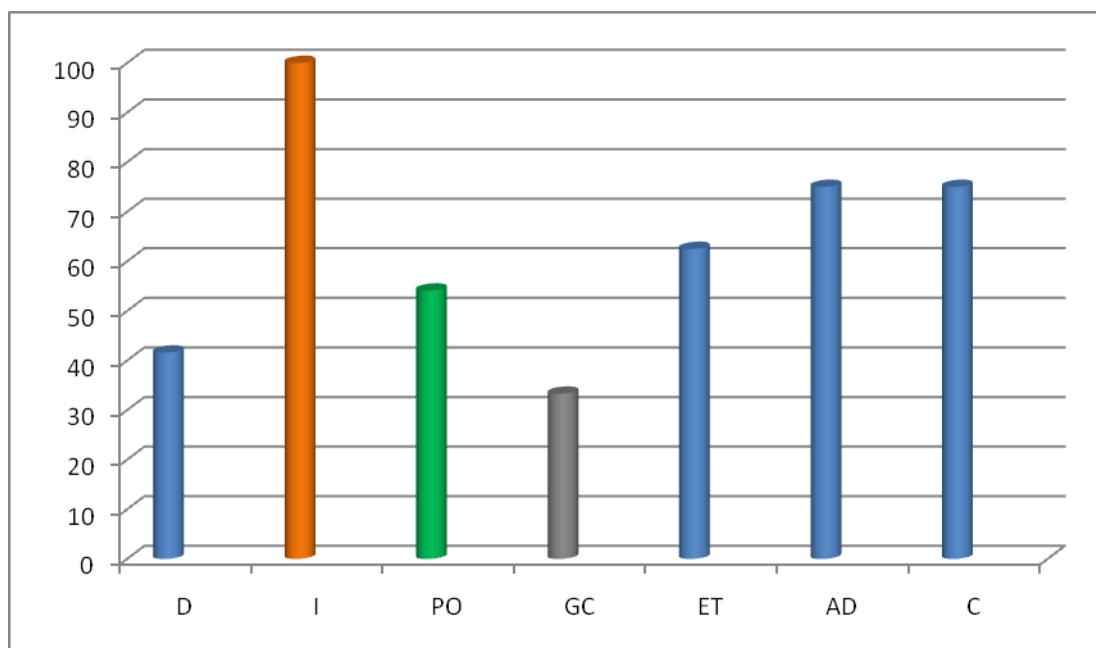


Gráfico 1. Dimensión Información del Nivel de Conocimiento.
 Elaborado por la autora con base al instrumento de recolección de datos (2008)

Los resultados presentados en el cuadro 11 y gráfico 1, así como el promedio obtenido para la dimensión basado en la alternativa de respuesta “Siempre” (63,07%) evidencia que el nivel de conocimiento por parte de los docentes en cuanto al diagnóstico, los propósitos y objetivos, la globalización de contenidos, los ejes transversales, es medianamente adecuada; mientras que los indicadores relacionados con la identificación, las actividades didácticas y las competencias de los proyectos pedagógicos de aula es favorable.

Bajo estos resultados, puede afirmarse entonces que la mayor debilidad por parte de los docentes en cuanto al conocimiento de los PPA se encuentra en la globalización de contenidos (33,3%). Al respecto Liotard (2006) refiere que un proyecto pedagógico requiere un docente que haya entendido exactamente que su papel será tanto más protagónico cuanto más secundario sea. Por ello, resulta indispensable educar a los docentes para educar, enamorarlos convincentemente, convencerlos honestamente de que en este proyecto se está jugando el diseño de un ser humano nuevo para Venezuela.

Los docentes al planificar mediante los proyectos de aula deben estar al tanto de conocer en casi su totalidad como deben funcionar las cosas en la realidad dentro del aula y del proceso educativo, así como también las mejores decisiones a tomar buscando que sean coherentes con los objetivos previamente planteados.

De esta forma, es necesario que el docente de aula efectúe un diagnóstico en el cual identifique los requerimientos de cada uno de sus estudiantes, de manera que, a la hora de planificar las actividades del PPA, las adapte a la población estudiantil a la cual va dirigida, esto a fin de garantizar que los conocimientos a ser impartidos serán adquiridos adecuadamente.

Dimensión Aplicación del PPA

Para estudiar esta dimensión se midieron cuatro (04) indicadores: evaluación, trabajo en equipo, comprensión y motivación, cuyos resultados se presentan seguidamente a través del cuadro 12, 13, 14 y 15 a continuación.

Al igual que en la dimensión Información, los resultados del cuadro sólo reflejan porcentualmente los datos obtenidos bajo la alternativa Siempre, aún cuando se detallan el resto de las opciones consideradas por la muestra estudiada.

Cuadro 12
Dimensión Aplicación del PPA a través del indicador Evaluación

Ítems	1	2	3	4	%(1)
Evalúa el logro de competencias	5	3	0	0	62,5
Utiliza diversas estrategias de evaluación	4	4	0	0	50
Maneja estrategias de evaluación cualitativas	8	0	0	0	100
Promedio					70,8

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

En los resultados del cuadro 12 se refleja que un 62,5% de la muestra encuestada evalúa el logro de competencias, un 50% utiliza diversas estrategias de evaluación y la totalidad de los docentes maneja estrategias de evaluación cualitativas, lo que arrojó un promedio de 70,8%, permitiendo inferir que de acuerdo al indicador evaluación los docentes tienen un nivel de conocimiento apto. El porcentaje de la muestra restante, con base a los resultados del cuadro, opinaron que casi siempre evalúan el logro de competencias y utilizan estrategias diferentes de evaluación. En cada uno de los ítems estudiados, no hubo ninguna respuesta bajo la alternativa “algunas veces” y “nunca”.

En este punto es válido recordar parte de la Teoría de Piaget (citado por el Ministerio de Educación, 1997) cuando expresa que el aprendizaje se produce cuando la nueva información interactúa con el conocimiento previo a través de un proceso de asimilación– acomodación que tiene como resultado la modificación de esquemas de conocimiento previos a la creación de nuevos esquemas, es decir, un aprendizaje capaz de modificar los esquemas de una persona, por lo que resulta indispensable que el docente comprenda en todos sus sentidos, el sentido, la finalidad y los beneficios de los proyectos pedagógicos de aula.

Cuadro 13
Dimensión Aplicación del PPA a través del indicador trabajo en equipo

Items	1	2	3	4	% (1)
Desarrolla habilidades para el manejo de relaciones, trabajo en equipo	6	2	0	0	62,5

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

El cuadro 13 evidencia que el 62,5% de los docentes que fueron encuestados dentro de la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María desarrollan habilidades para el manejo de relaciones y trabajo en equipo, siendo este mismo porcentaje el promedio, lo que indica que el nivel de conocimiento en cuanto al trabajo en equipo es medianamente favorable.

Parte de lo expresado por el Ministerio de Educación (1998) refleja que la práctica educativa desarrolla un modelo de enseñanza que debe ser previamente admitido y clarificado por los implicados en el proceso educativo, pues toma en cuenta los componentes del currículo referidos al qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y al qué, cómo y cuándo evaluar. Allí, el trabajo en equipo entre alumno – docente resulta un elemento esencial para garantizar la calidad de la enseñanza y del proceso que éste conlleva.

Cuadro 14
Dimensión Aplicación del PPA a través del indicador comprensión

Items	1	2	3	4	% (1)
Capacita a sus alumnos en la comprensión de motivos propios	6	2	0	0	62,5
Induce la comprensión de la personalidad de otros	3	1	4	0	37,5
Maneja el humor como fundamento	4	2	2	0	50
Promedio					50

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

En el cuadro 14, los datos obtenidos indican que el 62,5% de la muestra capacita a sus alumnos en la comprensión de motivos propios, un 37,5% induce la comprensión de la personalidad de otros y la mitad que equivale al 50% maneja el humor como fundamento. El promedio (50%) evidencia que el nivel de conocimiento en cuanto a la comprensión de los proyectos pedagógicos de aula es algo deficiente.

Este indicador reflejó discrepancias en cuanto a las respuestas ofrecidas por los docentes que fueron muestra de este estudio y ello, se percibe cuando en los datos se presentan un porcentaje de respuestas en las alternativas casi siempre y algunas veces, concordando esto con que el nivel de conocimiento y comprensión en cuanto a la aplicación de los PPA es bajo.

Los fines de la educación guardan relación directa con la interrelación del docente y los estudiantes, es allí donde el sentido de comprensión resulta indispensable para alcanzar el éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuadro 15
Dimensión Aplicación del PPA a través del indicador motivación

Items	1	2	3	4	% (1)
-------	---	---	---	---	-------

Aprecia el análisis de sus alumnos	8	0	0	0	100
Induce a sus alumnos para hacer mapas mentales y cuadros	4	3	1	0	50
Estimula la capacidad para generar nuevas ideas	4	4	0	0	50
Estimula la productividad creativa	4	3	1	0	50
Promedio					62,5

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

Los resultados presentados en el cuadro 15, indican que la totalidad de la muestra, es decir, el 100% de los docentes encuestados aprecia el análisis de sus alumnos, sin embargo, sólo el 50% de ellos induce a sus alumnos para hacer mapas mentales y cuadros, estimula la capacidad para generar nuevas ideas y estimula la productividad creativa. Con estos datos, el promedio de 62,5% evidencia que el nivel de conocimiento de los docentes en cuanto a la motivación es medianamente favorable.

Este punto, permite que la investigadora infiera las debilidades de los docentes en cuanto a lo que presenta la motivación dentro del proceso educativo, lo cual queda ratificado con los datos obtenidos, donde parte de la muestra respondió que sólo algunas veces estimula la productividad creativa e induce a los estudiantes a la realización de mapas mentales y cuadros.

Al respecto, los factores motivacionales producen un efecto de satisfacción verdadera y con ello un aumento de la productividad hasta niveles de excelencia. Omaña (2005), plantea que el término motivación incluye sentimientos de realización, crecimiento y reconocimiento profesional manifiestos en la ejecución de tareas y actividades de bastante significación para el trabajo.

Cuadro 16
Dimensión Aplicación del PPA del Nivel de Conocimiento

Indicadores	% (1)
E: evaluación	70,8
TE: trabajo en equipo	62,5
C: comprensión	50
M: motivación	62,5
Promedio	61,45

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

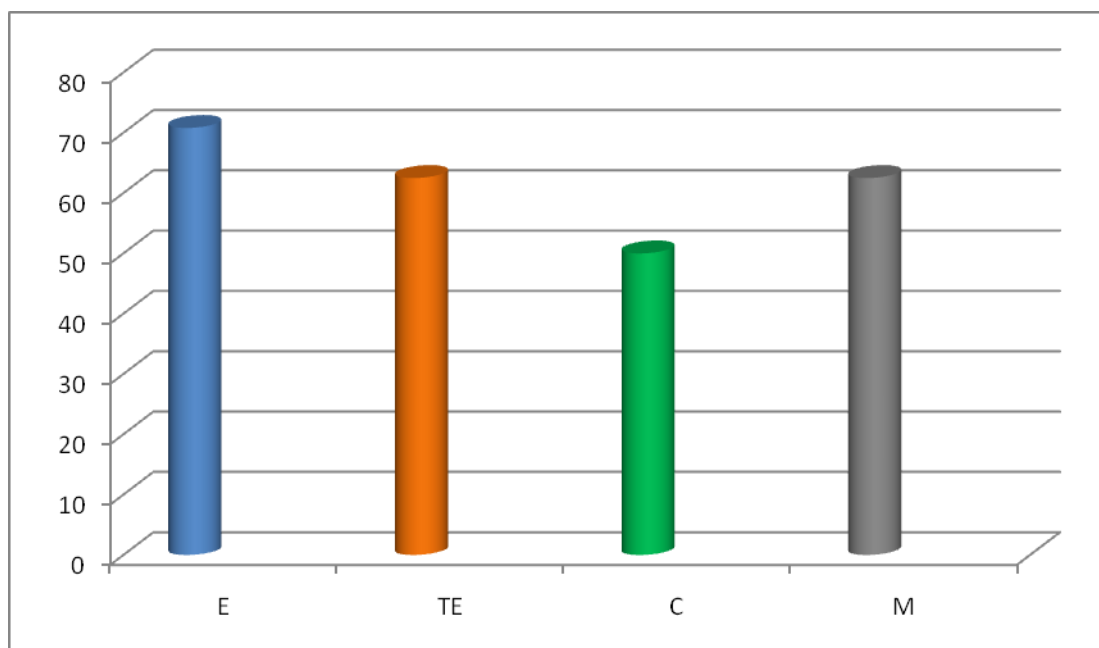


Gráfico 2. Dimensión Aplicación del PPA del Nivel de Conocimiento
Elaborado por la autora con base al instrumento de recolección de datos (2008)

El resultado obtenido en esta dimensión y que fue presentado en el cuadro 16 y gráfico 2 (61,45%) indica que los docentes de la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María tienen un nivel de conocimiento de la aplicación de los Proyectos Pedagógicos de Aula en cuanto a la evaluación, trabajo en equipo, comprensión y motivación de forma medianamente adecuada.

Al respecto Gómez (2006) explica que la necesidad por parte del docente de reconocer la importancia que se atribuye de centrar el aprendizaje en el alumno, pues es allí donde él acentúa su disposición para aprender aquello que está en el núcleo de su interés, es decir, que tenga una verdadera significación para él, de allí que en el proceso de aprender confluyan las necesidades individuales, los valores, los hábitos y los diferentes elementos presentes en el contexto que lo ha venido impregnando constantemente.

Rodríguez (2003) señala que la importancia de los proyectos pedagógicos de aula radica en lograr la integración entre los alumnos, donde cada uno aporte lo que puede y el resultado es el trabajo de todos. La intención de esto, es considerar que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje.

Por tal motivo, es válido mencionar que para una aplicación exitosa de un proyecto pedagógico de aula se requiere un trabajo de equipo que incluya, no sólo al docente y al alumno, sino también a todas aquellas personas que forman parte de la comunidad educativa, situación que queda ratificada por Cárdenas (1997) cuando dice que cada escuela y cada liceo, debe tener su propio proyecto pedagógico, el cual no es otra cosa que las acciones planificadas y ejecutadas de manera colectiva por los docentes, directivos y demás miembros de la comunidad educativa.

Proceso de Enseñanza en el marco de los PPA

El estudio se propuso como segundo objetivo específico: Caracterizar el proceso de enseñanza aplicado por los docentes de la II Etapa de la Educación Básica, en el marco de los PPA, de la U.E. Instituto Agustiniانو Madre María ubicada en el Estado Aragua.

Para lograr el objetivo se estudió a través de una lista de cotejo la dimensión: estrategia, cuyos resultados que se reflejan en los próximos

cuadros indican las frecuencias de respuesta en las dos alternativas ofrecidas y de forma porcentual sólo se indican las de la alternativa “Si Cumple”, pues el mismo permite a la investigadora ofrecer una interpretación válida de los datos obtenidos en cuanto al proceso de enseñanza en el marco de los PPA.

Dimensión Estrategia

Para estudiar esta dimensión se midieron cuatro (04) indicadores: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación, a través de veintidós (22) ítems de la lista de cotejo, cuyos resultados se presentan seguidamente a través de los cuadros 17,18,19 y 20.

Cuadro 17

Dimensión Estrategia a través del indicador diagnóstico

Items	SC	NC	% (SC)
1.Actitud favorable del docente hacia los alumnos	4	4	50
2.Actitud favorable de los alumnos hacia el docente.	4	4	50
3.Tolerancia entre alumnos	6	2	62,5
4.Hace una descripción del ambiente familiar	3	5	37,5
5.Explora conocimientos previos	4	4	50
Promedio			50

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

Los resultados obtenidos en el cuadro 17 evidencian que sólo el 50% de los docentes tomados como muestra tienen una actitud favorable hacia los alumnos y viceversa, en un 62,5% se refleja tolerancia entre alumnos, un 37,5% hace una descripción del ambiente familiar y la mitad de los docentes exploran conocimientos previos. El promedio para este indicador corresponde a un 50% lo que refleja que la fase de diagnóstico para la

elaboración de los PPA por parte de los docentes es medianamente adecuado.

Ahora bien, si se observa de forma detallada los datos obtenidos, puede argumentarse que la mayor debilidad presentada por la muestra estudiada radica en lo relacionado a la descripción del ambiente familiar, seguido por la actitud favorable y la exploración de conocimientos previos, aspectos que, indiscutiblemente son base para la planificación y ejecución de los PPA.

Los docentes, como profesionales encargados del proceso educativo, están en el deber de realizar un diagnóstico secuencial de los proyectos pedagógicos más adecuados para el grupo estudiantil con el cual están compartiendo. Esto, según González (2006) incluye la planificación del inicio, desarrollo y cierre de las actividades, junto con los recursos humanos y didácticos necesarios para su ejecución.

Cuadro 18
Dimensión Estrategia a través del indicador planificación

Ítems	SC	NC	% (SC)
6. Integra las áreas temáticas	5	3	62,5
7. Maneja en los PPA los ejes transversales	4	4	50
8. Formula objetivos de aprendizaje	6	2	75
9. Incluye en el PPA el ámbito de aprendizaje	4	4	50
10. Distribuye el tiempo para cada una de las actividades	3	5	37,5
11. Hace énfasis en la adquisición de competencias	3	5	37,5
Promedio			52,08

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

El resultado del cuadro 18 queda reflejado que el 62,5% de los docentes a quienes se aplicó la lista de cotejo si integran las áreas temáticas, el 50% de ellos manejan los ejes transversales e incluyen en los PPA el ámbito de aprendizaje; el 75% formula objetivos de aprendizaje y; el 37,5% distribuye el tiempo para cada una de las actividades y hace énfasis en la

adquisición de competencias. El promedio obtenido para este indicador de la dimensión estrategia resultó ser de 52,08%, lo que permite inferir que la planificación de los PPA es aplicada de forma medianamente adecuada.

Asimismo, los resultados de este indicador arrojan debilidades por parte de los docentes en los elementos referentes a la distribución del tiempo para cada una de las actividades y a la adquisición de competencias, lo cual sin duda alguna, deben ser aspectos conocidos, comprendidos y manejados por los profesionales de la educación a la hora de planificar los PPA.

Frente a este resultado, es válido referir lo expuesto por Briones (2001) en cuanto a la planificación en el ámbito educativo, pues a su juicio esta se convierte en una de las herramientas más esenciales dentro de la práctica pedagógica, tomando en consideración, la organización, la dirección y el control de un proceso continuo de formación tanto en la escuela como en conexión con el medio ambiente, de forma que se logren un aprendizaje significativo.

Cuadro 19
Dimensión Estrategia a través del indicador ejecución

Items	SC	NC	% (SC)
12. Emplea diversas estrategias pedagógicas para desarrollar los objetivos.	3	5	37,5
13. Aplica dinámicas grupales	6	2	75
14. Identifica problemas de forma espontánea	4	4	50
15. Ejecuta los contenidos del PPA en función de los intereses del alumno	3	5	37,5
16. Atienden los alumnos a las explicaciones del docente	5	3	62,5
17. El alumno construye su propio conocimiento	6	2	75
18. Es ambientado el aula en función del proyecto pedagógico	5	3	62,5
19. Se relaciona la ambientación con los contenidos desarrollados.	5	3	62,5
Promedio			57,8

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

En este cuadro 19, los resultados expresan que el 37,5% de los docentes emplean diversas estrategias pedagógicas para desarrollar los objetivos y ejecutan los contenidos de los PPA en función de los intereses de los alumnos. Asimismo, se refleja que en un 75% los docentes aplican dinámicas grupales y los alumnos construyen sus propios conocimientos, mientras que un 50% identifican problemas de forma espontánea. De igual forma, en un 62,5% atienden los alumnos a las explicaciones de los docentes, es ambientado el salón en función de los PPA y se relaciona la ambientación con los contenidos desarrollados.

Tras los resultados mencionados, se obtuvo un promedio de 57,8% para el indicador ejecución de la dimensión estrategia, siendo éste un reflejo de la aplicación moderada que tienen los docentes en la ejecución de los PPA desarrollados.

Partiendo de esto, se refiere los aspectos destacados por el Ministerio de Educación en cuanto a los principios didácticos que deben desarrollarse dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, deben ir inmersos en los proyectos pedagógicos de aula planificados por cada uno de los docentes. Esto indica, la necesidad de que el docente a la hora de ejecutar un proyecto pedagógico incite al alumno a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

Cuadro 20
Dimensión Estrategia a través del indicador evaluación

Items	SC	NC	% (SC)
20. Emplea la autoevaluación en el desarrollo de la clase	4	4	50
21. Usa la coevaluación en la ejecución de las actividades propuestas	4	4	50
22. Valora de forma continua el proceso de aprendizaje para calificar al alumno de manera integral	6	2	75
Promedio			58,3

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

En torno a los resultados obtenidos en este indicador, puede mencionarse que un 50% de la muestra emplea la autoevaluación y coevaluación en el desarrollo de las actividades propuestas, mientras que un 75% valora de forma continua el proceso de aprendizaje para calificar al alumno de forma integral. El promedio resultante (58,3%) indica una evaluación medianamente adecuada por parte de los docentes de la II Etapa de Educación Básica del centro educativo objeto de estudio.

Tirado (2006) refiere que los docentes dentro de la planificación de proyectos pedagógicos representan un papel protagónico para el logro de una educación de calidad, por cuanto, son ellos quienes tienen la ardua labor de generar actividades en las cuales participen por igual cada uno de los estudiantes que se encuentran dentro del aula, de forma que genere resultados positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con base en esto, la evaluación forma un aspecto indispensable dentro del proceso educativo, ya que a través de ella el docente determinará si las acciones emprendidas resultaron ser idóneas.

Cuadro 21
Dimensión Estrategia del Proceso de Enseñanza en el marco de los PPA

Indicadores	% Alternativa Si Cumple
D: Diagnóstico	50
P= Planificación	52,08
E= Ejecución	57,8
EV: Evaluación	58,3
Promedio	54,5

Nota: Elaborado por la Investigadora en base al instrumento de recolección de datos (2008)

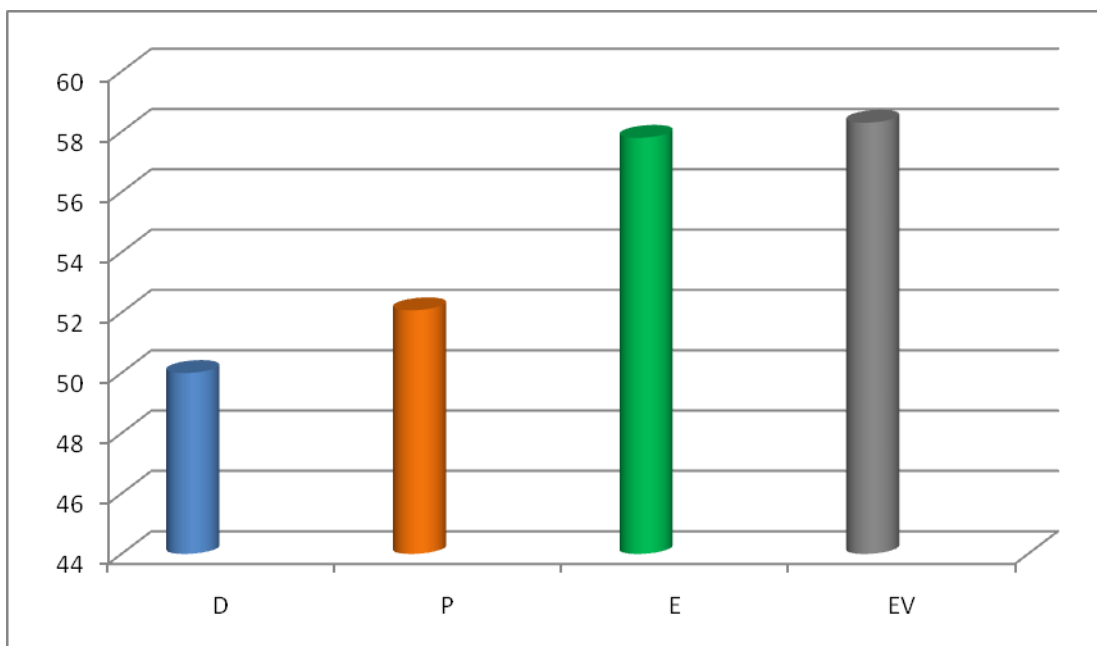


Gráfico 4. Dimensión Estrategia del Proceso de Enseñanza en el marco de los PPA. Elaborado por la autora con base al instrumento de recolección de datos (2008)

Los resultados obtenidos en el cuadro 21 y gráfico 4, al igual como el promedio favorable obtenido para la dimensión aplicación (54,1%) refleja que los indicadores medidos dentro de esta dimensión se ejecutan de manera medianamente adecuada siendo la mayor debilidad el diagnóstico de los Proyectos Pedagógicos de Aula y el de mayor fortaleza la evaluación.

González (2006) manifiesta que los proyectos pedagógicos de aula son necesarios dentro del proceso educativo pues garantiza el éxito de los contenidos a impartir y además induce a la integración y participación de los alumnos en la planificación de sus objetivos basándose en sus propias necesidades.

En otras palabras, la planificación, el diseño y la ejecución adecuada de los proyectos pedagógicos de aula, producirá una reflexión de la práctica

educativa, con la cual además, podría mejorarse el proceso de enseñanza y garantizar una mejor calidad educativa.

Por otro lado, Arenas (1998, citado por el Ministerio de Educación, 1998) considera que el proceso educativo debe contar con estrategias innovadoras como el proyecto pedagógico de aula, pues el mismo, implica el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes y del docente, conllevando además, a la participación de los involucrados.

Todo lo expuesto permite referir lo establecido en el artículo 104 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela cuando dice que “la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica, el estado estimulará su actualización permanente y les garantizará estabilidad en el ejercicio de la carrera docente”.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones del estudio en función a los objetivos planteados.

El nivel de conocimiento por parte de los docentes de la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María, ubicado en el Estado Aragua manifiesta debilidades observables, por cuanto dentro del instrumento que les fue aplicado a la muestra de la investigación, correspondiente a ocho (08) docentes de educación básica del centro educativo mencionado, se reflejó escaso conocimiento en aspectos relacionados con el diagnóstico (41,6%), formulación de propósitos y objetivos (54,1%), ejes transversales (62,5%) y la globalización de contenidos con el menor porcentaje (33,3%), indicando ésto fuertes debilidades por parte de los docentes en cuanto al conocimiento de los PPA, aún cuando éstos resultan indispensables dentro del proceso educativo actual.

De igual forma, no puede dejarse de lado que los resultados obtenidos determinan que los docentes en su totalidad identifican los PPA planificados, y un 75% de ellos, maneja los elementos necesarios en relación a las actividades didácticas para el desarrollo de los proyectos y el logro de las competencias de los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, el nivel de conocimiento que tienen los docentes en relación a la aplicación de los PPA refuerza los resultados antes mencionados, pues permite constatar la existencia de debilidades a la hora

de poner en práctica las actividades del proyecto planificado y la evaluación (70,8%), la comprensión (50%), el trabajo en equipo y la motivación que ello conlleva (estos últimos con un 62,5%). Frente a esto, se observa que la mayor debilidad por parte de los docentes objeto de estudio se manifiesta en la comprensión que debe existir sobre la aplicación de los PPA y su funcionabilidad dentro del proceso educativo, influyendo esto probablemente en el elemento motivación y trabajo en equipo (también con debilidad).

Por otra parte, el proceso de enseñanza aplicado a través de los Proyectos Pedagógicos de Aula dentro del centro educativo objeto de estudio es deficiente, lo cual se evidenció por medio de la lista de cotejo utilizada para cada uno de los docentes, y cuyos resultados demostraron deficiencias en el diagnóstico (50%), la planificación (52,08%), la ejecución (57,8) y la evaluación de los proyectos (58,3%), por cuanto el porcentaje obtenido para el promedio de sus indicadores fue de 54,5%.

Dichos resultados, en donde se puede afirmar claramente fuertes deficiencias en los indicadores de diagnóstico y planificación (principalmente) constituyen elementos de fuerza dentro de la investigación, pues refuerzan la necesidad de un programa de capacitación docente en cuanto a los Proyectos Pedagógicos de Aula, objetivo general de este estudio.

Los resultados de la lista de cotejo pueden ser contrastados con el obtenido en el primer instrumento, en donde también los promedios de sus dos dimensiones reflejan debilidades en el nivel de conocimiento que tienen los docentes en aspectos referentes a los PPA, lo que sin duda alguna, influye de forma negativa a la hora de que éstos apliquen y ejecuten las actividades planificadas.

Lo expuesto, conduce a la investigadora a señalar que la educación en Venezuela debe concebirse como un factor de transformación social, puesto que sus avances, retrasos y proyecciones se pasean por diferentes épocas, y donde además, los estudiantes cada día exigen nuevas estrategias, nuevas

metodologías de aprendizaje que deben ser guiadas por el docente, ayudando éste a construir los conocimientos.

En cuanto a la incidencia de los Proyectos Pedagógicos de Aula en la calidad del proceso educativo de la segunda etapa de Educación Básica, se tiene que en teoría el referido proyecto, busca la excelencia en el proceso de aprendizaje, pero en la práctica, se evidencian muchos factores que no permiten su fluidez total, como la falta de información y la poca capacitación que en el área tienen los docentes.

Es allí, donde se responde al tercer objetivo de la investigación en la cual se persigue determinar los elementos básicos de un diseño de programa de capacitación docente, el cual requiere de la participación activa de los actores educativos que serán formados en el área de los proyectos pedagógicos, a fin de que puedan conducir mejor el proceso educativo del aula, diagnosticando los diferentes contextos del alumno, identificando necesidades, empleando estrategias didácticas y así un sinnúmero de aspectos en los que constantemente debe actualizarse el profesional de la educación.

Recomendaciones

Frente a los resultados obtenidos y las conclusiones planteadas se recomienda:

Al Ministerio del Poder Popular para la Educación

1. Diagnosticar las fortalezas y debilidades de la población educativa a través del estudio sistemático de cada localidad.
2. Enaltecer el rol del docente dentro de las políticas educativas y su proyección en la sociedad.
3. Empezar un plan de estrategias que permitan fortalecer en las diferentes instituciones educativas del país, el empleo de proyectos

pedagógicos de aula como herramienta para la reorientación de la enseñanza.

4. Planificar actividades regionales y nacionales donde se le ofrezca a los profesionales de la educación talleres y cursos de actualización en el marco educativo actual.

A las instituciones educativas

1. Aplicar en cada período escolar un programa de capacitación docente, actualizado a los cambios educativos, a fin de mantener la excelencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. A los directivos, para que se aboquen a la ejecución, seguimiento y constancia del programa de capacitación docente propuesto, con la finalidad de que estén actualizados y orientados en la elaboración y aplicación de proyectos pedagógicos de aula.

A los docentes

1. Adoptar una actitud receptiva hacia la actualización y capacitación de la práctica educativa con el propósito de hacer efectivo el trabajo en el aula y con ello garantizar una educación de calidad.

2. Buscar de forma constante actualizar sus conocimientos a fin de que puedan planificar de forma más adecuada con base a los requerimientos de sus estudiantes, las estrategias y los proyectos pedagógicos de aula para cumplir con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. A los demás miembros y personal docente de la institución, participar en los talleres, actividades y demás estrategias del programa de capacitación docente a fin de desarrollar las destrezas y habilidades necesarias en el proceso educativo.

Es importante, que los entes competentes sumen esfuerzos en conjunto con los centros educativos y los docentes si lo que se quiere es lograr una educación de calidad para todos los que en ella participan y, parte de ello, representa el hecho de mantener un nivel elevado en los conocimientos que de forma práctica son enseñados dentro del aula de clase, en donde además, debe mantenerse presente la individualidad del alumno, el contexto histórico, social y cultural en el cual se vive y, con base en ello, poder planificar proyectos pedagógicos que realmente respondan a sus necesidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves (1997) *La Evaluación Cualitativa*. Candidus. Venezuela.
- Arias, F (1999). *El Proyecto de Investigación*. Caracas: Sypal
- Ausubel (1986). *Aprendizaje Significativo*. Revista Pedagogía y Saberes. Colombia: Ediciones Planeta.
- Azorin, I (1989). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Barrios, M (1990). *Manual de Trabajos de Grado de Maestrías y Tesis Doctorales*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Bruner, J. (s/f). *Estrategias en el Sistema Educativo*. Caracol. Colombia.
- Carretero, M (1993). *Constructivismo y Educación*. Editorial Luis Vives. España
- Coll, y Cols (1993). *Planificación de la institución educativa*. España.
- Contreras, C (1999). *Principios y valores del proceso bolivariano*. Caracas: Vandell Editores.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (CRBV 1999). Gaceta Oficial N° 36.680. Diciembre 30, 1999
- Correa (2007). La Teoría constructivista del aprendizaje. Revista de Investigación y Postgrado. Caracas: UPEL.
- Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana* (2007). Ministerio de Educación. Caracas: Dirección de Educación
- Cumare, I (2002). *La Actividad Docente y la Productividad Pedagógica en el Aula*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Díaz – Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo., una interpretación constructivista*. Editorial Mc Graw – Hill. México.
- Díaz, C y Hernández, M. (2006). *Educación Ejecutiva*. Harward Comercial, S.A.

- Fernández y Medina (2001). *Rol del Docente como facilitador de aprendizaje significativo en la II Etapa de Educación Básica*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ferrer, A. (2003). *Diccionario básico de los procesos de investigación*. Editorial Ciar: Caracas.
- Florez, 1994). *Evaluación pedagógica y Cognición*. Serie McGraw Hill. Colombia.
- Fuentes, A. y Santil, M. (1999). *Proyecto social para sensibilización y capacitación de los docentes de la U.E. José Martín, en la ciudad de los Teques*, Estado Miranda. Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Gómez, Y. (1994). *Propuesta de un Programa para la Capacitación de Recursos Humanos en el Área de Lenguaje Gestual para el Instituto de Educación Especial "Apure" en San Fernando de Apure*. Trabajo de Grado para optar al Título de Magister en Gerencia mención Sistemas Educativos. Universidad Bicentenario de Aragua.
- González, A. (2006). *Proyecto Pedagógico: Herramienta globalizadora e integradora en la Planificación Docente*. Universidad Central de Venezuela.
- Guerrero W. (2003). *El Proyecto Pedagógico de Aula. Una estrategia de planificación constructivista*. Trabajo de Ascenso. UNERMB. Cabimas. Venezuela.
- Hernández, Fernández y Baptista (2003) *Metodología de la investigación*. México. Editorial Mc Graw-Hill.
- Hurtado, J (2001). *Metodología de la Investigación Holística*. Venezuela: Publicación de la Fundación Sypal. Segunda Edición.
- Informe de la UNESCO de la comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid. España: Ediciones UNESCO – Santillana.
- Izquierdo, C (1998). *El mundo de los valores*. Venezuela Editorial. Tarino
- Larroyo (s/f). *Contexto educativo venezolano*. Universidad Nacional Abierta.
- Ley Orgánica de Educación* (1980). Gaceta Oficial N° 2635 (Extraordinaria), Julio 28,2003.

- Mendoza, A. (2003). *La Gerencia de Proyectos de Aprendizaje en la Educación Primaria*. Trabajo Final de Investigación para optar al Título de Especialista en Sistemas Educativos. Universidad Bicentennial de Aragua
- Ministerio de Educación (1999). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: Primaria
- Ministerio de Educación (1996). *Currículo Básico Nacional*. Caracas Venezuela.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001). *Proyecto Educativo Nacional*. Caracas Venezuela.
- Morles, C (1994). *Procesos Estadísticos*. México: Editorial Grupo Iberoamericano.
- Nozenko y Fornari (2002). *Planificación curricular*. Liberil. Caracas
- Odremán, M. (1996) *Diccionario Educacional*. Editorial Humanitas. Buenos Aires. Argentina.
- Pérez, A. (2006) *Efecto Pedagógico y Afectivo-Valorativo de los Proyectos Pedagógicos de Aula*. Universidad Nacional Abierta.
- Ramírez (2002) *El Proyecto Pedagógico de Aula y la Actitud del Docente de la I Etapa de Educación Básica*. Universidad Bicentennial de Aragua
- Ramírez, L (1999). *Los Nuevos desafíos de la gerencia educativa*. Colombia: Universidad de la Sabana.
- Red Escolar Nacional (s/f). *La observación en el área de la ciencia humana*. <http://www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/metodologia/Tema11b.html> (Consulta, noviembre 20)
- Reza, F. (1997), *Ciencia, metodología e Investigación*. México. Longman de México editores, S.A.
- Rodríguez, M (2003). *Taller de formación de asesores metodológicos*. Universidad Bicentennial de Aragua. Maracay
- Sabino, C (2001). *El Procedimiento de Investigación*. Caracas: Editorial Panapo
- Sacristán (1989). *Normativas del Currículo Escolar*. España: Editorial EOS.

- Sánchez (1999). *Aprendiendo a ser delfín en un mar de tiburones*. Caracas: Organización Dinámica.
- Sanhueza, G. (2007). *El constructivismo*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos11/constru/constru.shtml>. (Consulta en: Noviembre, 2008)
- Seijas, Z. (1990). *Investigación por Muestreo*. Caracas: Ediciones Faces UCV.
- Tamayo, M (1997). *El proceso de investigación científica*. México: Limusa S.A.
- Tamayo y Tamayo (1999). *Técnicas de Investigación*. Editorial Mc. Graw Hill. México
- Tineo, Terán y Urrutia (2002) *La Actividad Lúdica como Herramienta Pedagógica para el desarrollo de la Lecto-Escritura en los niños*. Universidad Bicentenario de Aragua.
- Universidad Bicentenario de Aragua (2008). *Manual para la Elaboración, Presentación y Evaluación del Trabajo Final de Investigación de los Programas de Postgrado*. San Joaquín de Turmero.
- Universidad Santa María (2000). *Normas para la Elaboración de Trabajos de Grado*. Venezuela
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2005). *Manual para la Elaboración de Trabajos de Grado, de Maestría y Tesis Doctorales*. Publicaciones de la UPEL: Caracas.
- Woolfolk (2002). *Más allá de la Educación*. Caracas
- Yaracuna, Flores y Maldonado (2001). *Propuesta Pedagógica de Plantel para la revalorización de la identidad nacional, regional y local*. Universidad Central de Venezuela

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDAD DE YACAMBÚ
VICE-RECTORADO ACADÉMICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO QUE TIENEN
LOS DOCENTES DE LA II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA
UNIDAD EDUCATIVA INSTITUTO AGUSTINIANO MADRE MARÍA SOBRE
LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA**

Maracay, Noviembre 2008

PRESENTACIÓN

Estimados Docentes:

De inmediato se les presenta un cuestionario que tiene como objetivo obtener información sobre el nivel de conocimiento que tienen en relación a los Proyectos Pedagógicos de Aula dentro de la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María, ubicado en el Edo. Aragua. En tal sentido, su sinceridad y objetividad es fundamental para llevar a buen término la investigación.

Este instrumento es anónimo a fin de que usted pueda expresar libremente sus ideas. Con su participación usted estará contribuyendo a la búsqueda de nuevas alternativas que conduzcan a mejorar el proceso educativo.

Agradecida.
Martha Rojas

INSTRUCCIONES GENERALES

El cuestionario está estructurado en un total de treinta y dos (32) ítems de opción múltiple, tipo escala con cuatro (04) alternativas de respuestas a saber: siempre, casi siempre, algunas veces y nunca.

Para que el instrumento genere los resultados que se esperan no debe omitir ninguna respuesta, por lo tanto, si tiene alguna duda no deje de recurrir a la persona que le suministró el instrumento.

Por su colaboración...¡Muchas gracias!

CUESTIONARIO

Seleccione la opción de su preferencia.

1 Siempre

2 Casi Siempre

3 Algunas Veces

4 Nunca

Items	Usted como Docente, con que frecuencia	1	2	3	4
1	Determina problemas de aprendizaje				
2	Precisa necesidades de aprendizaje				
3	Considera logro de objetivos previos				
4	Coloca el título del PPA				
5	Precisa la denominación del PPA				
6	Identifica los aspectos centrales del PPA				
7	Formula el propósito del PPA				
8	Precisa los objetivos del PPA				
9	Determina las condiciones de logro de objetivos				
10	Incorpora diversos contenidos multidisciplinarios				
11	Relaciona contenidos de diversas disciplinas				
12	Vincula contenidos disciplinarios con la realidad				
13	Maneja la vinculación transversal de los contenidos				
14	Utiliza un contenido vinculado a varios ejes transversales				
15	Utiliza diversos contenidos para un solo eje transversal				
16	Genera actividades didácticas prácticas				
17	Vincula las actividades didácticas con la realidad				
18	Genera situaciones de aprendizaje globalizadoras				
19	Considera el logro de competencias				

20	Precisa indicadores de logro de competencias				
21	Determina niveles de logro de competencias				
22	Evalúa el logro de competencias				
23	Utiliza diversas estrategias de evaluación				
24	Maneja estrategias de evaluación cualitativas				
25	Desarrolla habilidades para el manejo de relaciones, trabajo en equipo				
26	Capacita a sus alumnos en la comprensión de motivos propios				
27	Induce la comprensión de la personalidad de otros				
28	Maneja el humor como fundamento				
29	Aprecia el análisis de sus alumnos				
30	Induce a sus alumnos para hacer mapas mentales y cuadros				
31	Estimula la capacidad para generar nuevas ideas				
32	Estimula la productividad creativa				

ANEXO B

LISTA DE COTEJO

NOMBRE: DOCENTE 1
NIVEL: II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA
VARIABLE: PROCESO DE ENSEÑANZA APLICADO EN EL MARCO DE LOS PPA.
EVIDENCIA DE ACTITUD ASOCIADA:

I PARTE. INDICADOR DIAGNÓSTICO

CARACTERÍSTICAS	CUMPLE	
	SI	NO
1.Actitud favorable del docente hacia los alumnos		
2.Actitud favorable de los alumnos hacia el docente.		
3.Tolerancia entre alumnos		
4.Hace una descripción del ambiente familiar		
5.Explora conocimientos previos		

II PARTE. INDICADOR PLANIFICACIÓN

CARACTERÍSTICAS	CUMPLE	
	SI	NO
6.Integra las áreas temáticas		
7.Maneja en los PPA los ejes transversales		
8.Formula objetivos de aprendizaje		
9.Incluye en el PPA el ámbito de aprendizaje		
10.Distribuye el tiempo para cada una de las actividades		
11.Hace énfasis en la adquisición de competencias		

III PARTE. INDICADOR EJECUCIÓN

CARACTERÍSTICAS	CUMPLE	
	SI	NO
12. Emplea diversas estrategias pedagógicas para desarrollar los objetivos.		
13.Aplica dinámicas grupales		
14.Identifica problemas de forma espontánea		
15.Ejecuta los contenidos del PPA en función de los intereses del alumno		
16.Atienden los alumnos a las explicaciones del docente		
17.El alumno construye su propio conocimiento		
18.Es ambientado el aula en función del proyecto pedagógico		
19.Se relaciona la ambientación con los contenidos desarrollados.		

IV PARTE. INDICADOR EVALUACION

CARACTERÍSTICAS	CUMPLE	
	SI	NO
20. Emplea la autoevaluación en el desarrollo de la clase		
21.Usa la coevaluación en la ejecución de las actividades propuestas		
22.Valora de forma continua el proceso de aprendizaje para calificar al alumno de manera integral		

ANEXO C
VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

UNIVERSIDAD DE YACAMBÚ
VICE-RECTORADO ACADÉMICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO QUE TIENEN
LOS DOCENTES DE LA II ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA
UNIDAD EDUCATIVA INSTITUTO AGUSTINIANO MADRE MARÍA SOBRE
LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA**

Maracay, Noviembre 2008
PRESENTACIÓN

Estimado Especialista:

De inmediato se les presenta un cuestionario que tiene como objetivo obtener información sobre el nivel de conocimiento que tienen en relación a los Proyectos Pedagógicos de Aula dentro de la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniانو Madre María, ubicado en el Edo. Aragua. En tal sentido, su sinceridad y objetividad es fundamental para llevar a buen término la investigación.

Instrucciones

Estimado Especialista.

Con el fin de facilitar su labor en la validación del presente instrumento, se agradece tomar en consideración las siguientes indicaciones.

1. Leer detenidamente el cuadro de operacionalización de las variables, así como el instrumento anexo.
2. Determinar la congruencia entre objetivo, variables, dimensiones e indicadores en cada ítem del instrumento.
3. Determinar la calidad técnica de cada ítem, utilizando para ello el siguiente criterio.

Ponderación	Calidad	Grado de Aceptación
Uno (1)	Muy Deficiente	Eliminar
Dos (2)	Deficiente	Eliminar
Tres (3)	Bueno	Reformular
Cuatro (4)	Muy Bueno	Mantener
Cinco (5)	Óptimo	Mantener

4. Marcar con una equis (X) la ponderación en la tabla de validación adjunta. En caso de que ésta sea inferior a tres (03) justifique la causa en la casilla de observaciones respectiva.
5. Escriba cualquier otra sugerencia en la parte final
6. Firme la hoja certificando sus observaciones.

Gracias por su colaboración

CUESTIONARIO

Seleccione la opción de su preferencia.

1 Siempre

2 Casi Siempre

3 Algunas Veces

4 Nunca

Items	Usted como Docente, con que frecuencia	1	2	3	4
1	Determina problemas de aprendizaje				
2	Precisa necesidades de aprendizaje				
3	Considera logro de objetivos previos				
4	Coloca el título del PPA				
5	Precisa la denominación del PPA				
6	Identifica los aspectos centrales del PPA				
7	Formula el propósito del PPA				
8	Precisa los objetivos del PPA				
9	Determina las condiciones de logro de objetivos				
10	Incorpora diversos contenidos multidisciplinarios				
11	Relaciona contenidos de diversas disciplinas				
12	Vincula contenidos disciplinarios con la realidad				
13	Maneja la vinculación transversal de los contenidos				
14	Utiliza un contenido vinculado a varios ejes transversales				
15	Utiliza diversos contenidos para un solo eje transversal				
16	Genera actividades didácticas prácticas				
17	Vincula las actividades didácticas con la realidad				
18	Genera situaciones de aprendizaje globalizadoras				
19	Considera el logro de competencias				
20	Precisa indicadores de logro de competencias				

21	Determina niveles de logro de competencias				
22	Evalúa el logro de competencias				
23	Utiliza diversas estrategias de evaluación				
24	Maneja estrategias de evaluación cualitativas				
25	Desarrolla habilidades para el manejo de relaciones, trabajo en equipo				
26	Capacita a sus alumnos en la comprensión de motivos propios				
27	Induce la comprensión de la personalidad de otros				
28	Maneja el humor como fundamento				
29	Aprecia el análisis de sus alumnos				
30	Induce a sus alumnos para hacer mapas mentales y cuadros				
31	Estimula la capacidad para generar nuevas ideas				
32	Estimula la productividad creativa				

TABLA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO (Cuestionario)

N° Item	Ponderación					Observaciones			
	Uno (1)	Dos (2)	Tres (3)	Cuatro (4)	Cinco (5)	No concuerda con los objetivos	No hay coherencia con los indicadores	Prob. de redacción	Ajustar el lenguaje
1				X					
2				X					
3				X					
4				X					
5				X					
6				X					
7					X				
8				X					
9				X					
10				X					
11				X					
12				X					
13				X					
14				X					
15				X					
16				X					
17					X				
18				X					
19				X					
20					X				
21				X					
22				x					
23					X				

24				X					
25				X					
26				X					
27				X					
28					X				
29				X					
30				X					
31				X					
32				x					

Sugerencias: _____



Dra. María Arana
C.I. 4569233

TABLA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO (Cuestionario)

Nº Item	Ponderación					Observaciones			
	Uno (1)	Dos (2)	Tres (3)	Cuatro (4)	Cinco (5)	No concuerd a con los objetivos	No hay coherencia con los indicadores	Prob. de redacción	Ajustar el lenguaje
1					X				
2					X				
3					X				
4				X					
5					X				
6				X					
7					X				
8					X				
9					X				
10					X				
11				X					
12					X				
13				X					
14				X					
15					X				
16					X				
17				X					
18				X					
19				X					
20					X				
21					X				
22					X				
23					X				

24					X				
25					X				
26				X					
27					X				
28					X				
29				X					
30					X				
31					X				
32					X				

Sugerencias: _____



Lic. Esp. Isa Ramos
C.I. 16863304

TABLA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO (Cuestionario)

N° Item	Ponderación					Observaciones			
	Uno (1)	Dos (2)	Tres (3)	Cuatro (4)	Cinco (5)	No concuerd a con los objetivos	No hay coherencia con los indicadores	Prob. de redacción	Ajustar el lenguaje
1				X					
2				X					
3				X					
4					X				
5				X					
6				x					
7					X				
8				X					
9				X					
10				X					
11				X					
12				x					
13					X				
14					X				
15					X				
16				X					
17				X					
18				x					
19					X				
20				X					
21				X					
22				X					
23				X					

24				X					
25				X					
26				X					
27				X					
28				X					
29				X					
30				X					
31				X					
32				X					

Sugerencias: _____

_____.

MSc. María Hernández

C.I. 3.720.538

ANEXO D
VALIDACIÓN DE LA LISTA DE COTEJO

UNIVERSIDAD DE YACAMBÚ
VICE-RECTORADO ACADÉMICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**LISTA DE COTEJO SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APLICADO
POR LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MARCO DE LOS
PPA**

Maracay, Noviembre 2008
PRESENTACIÓN

Estimado Especialista:

De inmediato se les presenta un cuestionario que tiene como objetivo obtener información sobre el nivel de conocimiento que tienen en relación a los Proyectos Pedagógicos de Aula dentro de la II Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Instituto Agustiniano Madre María, ubicado en el Edo. Aragua. En tal sentido, su sinceridad y objetividad es fundamental para llevar a buen término la investigación.

Instrucciones

Estimado Especialista.

Con el fin de facilitar su labor en la validación del presente instrumento, se agradece tomar en consideración las siguientes indicaciones.

1. Leer detenidamente el cuadro de operacionalización de las variables, así como el instrumento anexo.
2. Determinar la congruencia entre objetivo, variables, dimensiones e indicadores en cada ítem del instrumento.
3. Determinar la calidad técnica de cada ítem, utilizando para ello el siguiente criterio.

Ponderación	Calidad	Grado de Aceptación
Uno (1)	Muy Deficiente	Eliminar
Dos (2)	Deficiente	Eliminar
Tres (3)	Bueno	Reformular
Cuatro (4)	Muy Bueno	Mantener
Cinco (5)	Óptimo	Mantener

4. Marcar con una equis (X) la ponderación en la tabla de validación adjunta. En caso de que ésta sea inferior a tres (03) justifique la causa en la casilla de observaciones respectiva.
5. Escriba cualquier otra sugerencia en la parte final
6. Firme la hoja certificando sus observaciones.

Gracias por su colaboración

TABLA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO (Lista de Cotejo)

N° Item	Ponderación					Observaciones			
	Uno (1)	Dos (2)	Tres (3)	Cuatro (4)	Cinco (5)	No concuerd a con los objetivos	No hay coherencia con los indicadores	Prob. de redacción	Ajustar el lenguaje
1					X				
2					X				
3					X				
4					X				
5					X				
6					X				
7					X				
8					X				
9					X				
10					X				
11					X				
12					X				
13					X				
14					X				
15					X				
16					X				
17					X				
18					X				
19					X				
20					X				
21					X				
22					X				

Sugerencias: _____

_____.



Dra. María Arana
C.I. 4569233

TABLA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO (Lista de Cotejo)

N° Item	Ponderación					Observaciones			
	Uno (1)	Dos (2)	Tres (3)	Cuatro (4)	Cinco (5)	No concuerd a con los objetivos	No hay coherencia con los indicadores	Prob. de redacción	Ajustar el lenguaje
1					X				
2					X				
3					X				
4					X				
5				X					
6				X					
7					X				
8					X				
9					X				
10					X				
11					X				
12				X					
13				X					
14					X				
15					X				
16					X				
17					X				
18					X				
19					X				
20					X				
21					X				
22					X				

Sugerencias: _____

_____.



Lic. Esp. Isa Ramos
C.I. 16863304

TABLA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO (Lista de Cotejo)

N° Item	Ponderación					Observaciones			
	Uno (1)	Dos (2)	Tres (3)	Cuatro (4)	Cinco (5)	No concuerda con los objetivos	No hay coherencia con los indicadores	Prob. de redacción	Ajustar el lenguaje
1					X				
2					X				
3					X				
4					X				
5					X				
6					X				
7				X					
8				x	X				
9					X				
10					X				
11					X				
12					X				
13				X					
14				x					
15					X				
16					X				
17				X					
18				X					
19					X				
20					X				
21					X				
22					X				

Sugerencias: _____

_____.



MSc. María Hernández

C.I. 3.720.538

ANEXO E
CONFIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

Item Suj	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32		
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3
4	1	1	1	2	2	2	1	2	4	4	2	4	4	2	2	3	2	3	3	2	2	3	1	1	1	2	2	2	1	2	4	4	4	
5	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	3	3	3	3	4	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	3	3	3	3	
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	
7	3	3	2	2	1	1	1	1	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1	1	1	
8	4	3	2	2	3	3	3	3	4	3	2	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3	
Total	20	20	18	18	19	20	19	20	27	26	26	28	29	27	27	27	24	28	23	25	25	27	24	21	22	21	21	22	22	21	24	24	23	
	2,5	2,5	2,25	2,25	2,3	2,5	2,3	2,5	3,3	3,2	3,2	3,5	3,6	3,3	3,3	3	3,5	2,8	3,1	3,1	3,3	3	2,6	2,7	2,6	2,6	2,7	2,6	2,7	2,7	3	2,8		
St ²	0,45	0,45	0,42	0,43	0,45	0,43	0,45	0,5	0,26	0,25	0,25	0,25	0,08	0,26	0,26	0,27	0,1	0,23	0,23	0,23	0,23	0,23	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	

$$= \left[\frac{1 - 5,40}{24,3} \right]$$

$$= 0,84$$

ANEXO F
CONFIABILIDAD DE LISTA DE COTEJO

INDIVIDUOS	1era Aplicación		2da Aplicación		XY
	X	X ²	Y	Y ²	
1	22	484	22	484	484
2	22	484	21	441	462
3	22	484	21	441	462
4	15	225	16	256	240
5	17	289	17	289	289
6	15	225	17	289	255
7	19	361	18	324	342
8	17	289	16	256	272
Σ	149	2841	148	2780	2806

$$r = \frac{N \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[N \sum X^2 - (\sum X)^2][N \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

$$r = \frac{8.22052 - 149.148}{\sqrt{[8.22201 - (222201)][8.21904 - (21904)]}}$$

$$r = \frac{176416 - 22052}{\sqrt{[177608 - 22201][175232 - 21904]}}$$

$$r = \frac{154364}{\sqrt{[155407][153328]}}$$

$$r = \frac{154364}{154364}$$

$$r = 1$$