LB2801
A5

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Centro Regional de Investigaciones Humanísticas,
Económicas y Sociales (CRIHES)
Maestría en Gerencia de la Educación

ACCIONES GERENCIALES DIRIGIDAS A LOS DOCENTES PARA LA APLICACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE EN PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN TÉCNICA ROBINSONIANA Y ZAMORANA

www.bdigital.ula.ve

Trabajo de Grado para optar al Grado Académico de Magister Scientiae en Gerencia de la Educación

Autora: Licda. Yaneth Aldana
Tutora: Dra. Mariely Rosales

Trujillo, Enero 2014

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

INDICE GENERAL

	Pág.
Dedicatoria	i
Lista de Tablas	ii
Lista de Figuras	iii
Resumen	iv
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
Planteamiento del problema	4
Objetivos de la Investigación	9
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	10
Justificación	10
Delimitación	13
CAPITULO II	
MARCO TEÓRICO	14
Antecedentes de la investigación	14
Marco Conceptual	20
Gerencia	20
Gerencia Educativa	22
Acciones Gerenciales	28
Planificación Educativa por Proyectos	30
Los Proyectos de Aprendizaje	33
Elaboración del Proyecto de Aprendizaje	35
La Visión Transdisciplinaria	38

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN..... 41

El Nivel Descriptivo de la investigación..... 41

Modelo Mixto en Paralelo..... 43

El proceso cuantitativo..... 45

El proceso cualitativo..... 46

Diseño de la investigación..... 47

La observación documental..... 48

La observación participante..... 48

Las notas de campo..... 49

La entrevista no estructurada..... 49

El cuestionario..... 50

La muestra..... 51

Muestra para el análisis cuantitativo..... 51

Muestra para el análisis cualitativo..... 52

Validez del instrumento..... 53

Enfoque Analítico-Interpretativo..... 55

Procedimiento para el análisis..... 55

Escala y tendencias de opinión..... 56

Variables, Dimensiones e Indicadores..... 57

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL ANÁLISIS MIXTO EN TORNO A LA APLICACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE..... 61

Diagnóstico del desempeño docente en la aplicación de los proyectos de aprendizaje..... 61

Triangulación de resultados por dimensión..... 62

Dimensión 1: Planificación..... 63

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Pág

Diagnóstico del desempeño docente en la *planificación* de los PA..... 65

Dimensión 2: Ejecución..... 71

Diagnóstico del desempeño docente en la *ejecución* de los PA..... 74

Dimensión 3: Evaluación..... 78

Diagnóstico del desempeño docente en la *evaluación* de los PA..... 81

Resultado integrado de las dimensiones planificación, ejecución y evaluación de los PA..... 86

Algunos hallazgos interesantes del análisis mixto..... 88

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... 91

CAPÍTULO VI
CUERPO DE ACCIONES GERENCIALES TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA APLICACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE..... 96

Nociones Introductorias..... 96

Fundamentos teóricos transdisciplinarios de las acciones relativas a las competencias genéricas de la gerencia de la ETRZ..... 100

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

De la Competencia Liderazgo..... 100
De la Competencia Comunicación..... 100
De la Competencia Motivación..... 105
De la Competencia Formación Permanente..... 107
De la Competencia Trabajo en Equipo..... 111
De la Competencia Proactividad Innovadora..... 113
De la Competencia Valores..... 116

Fundamentos teóricos transdisciplinarios de las acciones relativas a las competencias técnico-administrativas de la gerencia de la ETRZ..... 118
De la Competencia Planificación..... 118
De la Competencia Organización..... 122
De la Competencia Dirección..... 124
De la Competencia Evaluación..... 126

Acciones Gerenciales integrales para la praxis cotidiana de los Proyectos de Aprendizaje en la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo"..... 127

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 134

ANEXOS..... 142
Anexo 1. Guía general de preguntas de la entrevista no estructurada aplicada por la investigadora a los informantes claves..... 143

Anexo 2. Formato de la comunicación enviada y del

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

cuestionario auto-administrado aplicado a los docentes
de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo"..... 145

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso, por proporcionarme la salud y la persistencia para alcanzar esta nueva e importante meta.

A mí querida Madre, María Francisca por su apoyo incondicional.

A mi abuela Lina (+), quien desde el cielo me ilumina.

A mi esposo Erasmo, quien ha sido apoyo constante en el camino de mi superación académica.

A mis adorados hijos, José Daniel, Saúl y Sofía, razones de mi existencia y de mis esperanzas

A mis queridos hermanos, Mari, Jairo y Yasmira, por su soporte y afecto

A mis Tíos, primos, sobrinos, y amigos quienes con su compañía y motivación impulsaron la culminación de este propósito.

A mi Tutora, Dra. Mariely Rosales, por sus valiosos consejos, apoyo, paciencia y por haber asumido la responsabilidad de la tutoría.

www.bdigital.ula.ve

Al profesor Freddy Aranguren Z., por su gran apoyo y ayuda durante el Seminario de Investigación y en el diseño metodológico de este trabajo.

A la Dra. Flor Delgado de colmenares coordinadora de la maestría por sus sabios consejos.

A la Ilustre Universidad de Los Andes y al Núcleo Universitario "Rafael Rangel", por aportarme las posibilidades de superarme a nivel de postgrado.

A la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", a su comunidad escolar y a la población de Carvajal. Deseo que este esfuerzo sea útil y provechoso para la Institución.

A mis excelentes Profesores en la Maestría

A mis recordados y apreciados compañeros de estudio en la Maestría, por las vivencias compartidas y por su estímulo y solidaridad.

A mis colegas docentes, empleados, estudiantes y obreros de la ETARZ, por sus aportes, información y colaboración para el desarrollo de la investigación.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Frecuencia de las respuestas de los docentes a los reactivos del cuestionario y puntajes por Segmentos de Opinión en la Dimensión *Planificación* de los Proyectos de Aprendizaje..... 77

Tabla 2. Frecuencia de las respuestas de los docentes a los reactivos del cuestionario y puntajes por Segmentos de Opinión en la Dimensión *Ejecución* de los Proyectos de Aprendizaje..... 86

Tabla 3. Frecuencia de las respuestas de los docentes a los reactivos del cuestionario y puntajes, por Segmentos de Opinión, respecto a la Dimensión Evaluación de los Proyectos de Aprendizaje..... 93

Tabla 4. Opinión predominante de los encuestados acerca del desempeño docente en la Planificación, Ejecución y Evaluación de los Proyectos de Aprendizaje..... 100

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

LISTA DE FIGURAS

Pág.

Figura 1. Intervalo de Opinión para el sector docente..... 75

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Centro Regional de Investigaciones Humanísticas Económicas y Sociales
Maestría en Gerencia de la Educación

ACCIONES GERENCIALES DIRIGIDAS A LOS DOCENTES PARA LA APLICACIÓN DE PROYECTOS APRENDIZAJE EN PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN TÉCNICA ROBINSONIANA Y ZAMORANA

Autora: Lcda. Yaneth Aldana
Tutora: Dra. Mariely Rosales

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito principal, establecer un cuerpo teórico-práctico de acciones gerenciales, dirigido a orientar a los docentes para el logro de la eficacia, la eficiencia y la efectividad, durante la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje, en el Primer Año de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", en el marco de las Líneas Orientadoras del Proceso Curricular venezolano vigentes. En lo metodológico, se llevó a cabo un estudio descriptivo, que utilizó un modelo de investigación mixto, al cual se le hace un aporte con los procedimientos específicos, usados en este trabajo para la organización, tabulación y tratamiento de los datos obtenidos de una entrevista no estructurada (proceso cualitativo) y de un cuestionario auto-administrado (proceso cuantitativo), para diagnosticar las características de la planificación, ejecución y evaluación de los PA, por parte de los docentes. La realidad observada y la documentación permitió elaborar una propuesta de gestión pedagógica, basada en la transdisciplinariedad y en la teoría de las competencias gerenciales, con el propósito de generar y garantizar las condiciones adecuadas necesarias y suficientes para orientar a los docentes, de manera sistémica, en la búsqueda de la mayor calidad de la educación técnica, a través del aprendizaje significativo de los estudiantes, por la vía de los proyectos de aprendizaje.

Descriptores: acciones gerenciales, proyecto de aprendizaje, proyecto educativo, transdisciplinariedad, investigación mixta, gerencia educativa, competencias gerenciales.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

INTRODUCCIÓN

Con las reformas educativas surgidas del sector oficial en los últimos quince años en Venezuela, se ha pretendido elevar la calidad de los aprendizajes en las y los estudiantes del nivel de educación media, lo cual ha inducido a las instituciones educativas a desarrollar procesos de planificación, tomando como base los principios establecidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) para tal efecto.

Tales líneas conductoras resaltan la planificación por proyectos como un proceso continuo y sistémico de producción colectiva; en el cual participan y se involucran, todas las personas que interactúan y hacen vida en la escuela, tales como los miembros de los Consejos Educativos, constituidos por directivos, docentes, estudiantes, empleados administrativos, obreros y diferentes miembros de los comité de la comunidad educativa. Todo ello, con el propósito de determinar cuáles son los fines de la escuela y su concreción pedagógica, sobre la base del análisis de los documentos legales y las orientaciones que emanan de las políticas educativas.

www.bdigital.ula.ve

Este proceso ha sido planteado con el objetivo de organizar, diseñar, implementar, direccionar, coordinar, evaluar y sistematizar acciones y actividades, que permitan el desarrollo del proceso de aprendizaje garantizando la transformación, la apertura de la triada familia, escuela y comunidad en el quehacer de la escuela al proyectar su acción social y pedagógica en el proceso de formación de ciudadanía. En tal sentido, el docente debe estar actualizado sobre los distintos cambios que se generan en la planificación, para abordar los contenidos y metodologías que viabilicen el aprendizaje de los estudiantes.

En este marco, la investigación se realizó con el propósito de analizar de qué manera se diseñan y ejecutan acciones en este ámbito, como expresión práctica del desempeño docente, durante el desarrollo de los proyectos aprendizaje, en el primer año de Educación Técnica Robinsoniana

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

y Zamorana (ETRZ), sobre la base de las informaciones obtenidas en la Escuela "Monseñor Estanislao Carrillo" del municipio San Rafael de Carvajal, estado Trujillo, institución que imparte esta modalidad educativa. Todo ello, en el marco de las Líneas Orientadoras del Proceso Curricular venezolano, 2013-2014, emanadas del MPPE.

La identificación de la problemática que presentan los docentes para una adecuada planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de aprendizaje (PA), se realizó a partir de un diagnóstico situacional que permitió detectar las debilidades y fortalezas del proceso para, sobre esa base, establecer un conjunto de acciones o lineamientos teórico-prácticos, como propuesta alternativa de actuación gerencial y docente para garantizar las mejores condiciones posibles en la ETRZ para el aprendizaje por proyectos educativos.

Tal cuerpo de acciones gerenciales constituye un mecanismo de orientación y actuación organizacional, didáctica y administrativa para la consolidación de la aplicación de esta modalidad pedagógica. Son aportes y sugerencias que podrían ser aplicadas, además, a otros centros educativos con características similares; por supuesto, en el contexto de las condiciones particulares de cada institución.

www.bdigital.ula.ve

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: el capítulo I, está comprendido por el planteamiento del problema en el cual se presenta la problemática descrita, en cuanto a la necesidad de acciones gerenciales para la aplicación eficaz, eficiente y efectiva de los proyectos de aprendizaje. Esta situación permitió elaborar los objetivos de la investigación, la justificación y la delimitación de la investigación.

El capítulo II ofrece los antecedentes de la investigación y sus bases teóricas, los cuales describen algunos resultados de investigaciones previas, acerca del tema tratado y los fundamentos conceptuales que sustentan el trabajo realizado. Mientras tanto, en el capítulo III, se muestra la estructura metodológica que guió la investigación, a los fines de alcanzar los objetivos

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

propuestos, siendo de resaltar el uso del modelo mixto en paralelo. El capítulo IV describe el análisis de los resultados del diagnóstico situacional sobre la planificación, ejecución y evaluación de los PA, con la aplicación del modelo mixto, por parte de los docentes del primer año de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo".

El capítulo V muestra el conjunto de conclusiones y recomendaciones que se derivaron de la investigación. Y, finalmente, el capítulo VI describe los contenidos del cuerpo de lineamientos o acciones gerenciales, teórico-prácticas, con visión transdisciplinaria, dirigidas a los docentes del primer año de la ETRZ con la finalidad de incrementar los niveles de eficacia, eficiencia y efectividad de los profesores en el desempeño de su función pedagógica, en torno a los proyectos de aprendizaje.

Estas acciones fueron establecidas, a partir de los resultados del diagnóstico, de las notas de la observación participante y del análisis interpretativo de los fundamentos teóricos utilizados.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

Venezuela, en la actualidad, vive procesos de cambios políticos, sociales, económicos y educativos de importante trascendencia, los cuales precisan de la reflexión de las personas involucradas en la educación, tanto para su necesaria comprensión, como para hacerlos efectivos en la acción cotidiana de la enseñanza. Por ello, se requiere promover investigaciones que contribuyan al debate sobre la calidad de la educación y a despejar las incógnitas que estos nuevos cambios conllevan, tomando como referencia la complejidad social y las realidades organizacionales.

Esta situación, obviamente, constituye un factor que afecta significativamente el sistema educativo venezolano en su globalidad, de allí que las transformaciones que se pretendan hacer no serán posibles, sino con el resultado de una amplia interacción y el logro de acuerdos entre los actores involucrados en el hecho educativo, representados en la triada familia, escuela y comunidad.

Sin embargo, en Venezuela, específicamente en el campo educativo, el impacto gerencial de las nuevas tendencias no ha sido interiorizado en su totalidad por muchas instituciones, particularmente en aquellas definidas como parte de la Tercera Etapa de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional (Cárdenas, 1995; Odreman (1998).

Para ellos, la explicación de esta situación, pudiera estar conectada al hecho de que los gerentes de este nivel, en términos generales, no se sienten identificados con los propósitos institucionales ni, mucho menos, con las necesidades y requerimientos de sus gerenciados; situaciones estas que sumergen en un letargo de indiferencia y de pasividad a los miembros de la comunidad escolar.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Cabe señalar, que según Méndez (2004: 27), la gerencia desde el punto de vista epistemológico (administración o gestión) "tiene como objetivo explicar y predecir la problemática de la eficacia, la eficiencia y la efectividad social o impacto de las organizaciones", en un marco de *planificación estratégica*, entendida ésta como un proceso a largo plazo, consistente en el planteamiento de directrices generales que servirán de base a los demás planes y regirán la obtención y disposición de los medios que permitirán alcanzar los objetivos.

En la planificación por proyectos educativos, es importante considerar esos elementos teóricos en los cuales debe ella basarse. Ellos son la eficacia, la efectividad y la eficiencia (Benítez, 2011). Estos principios, que son utilizados o que debieran serlo, de manera constante, al momento de planificar, determinan en cierta forma la "correcta planificación".

Para Benítez (2011), una planificación es *Eficiente* cuando se obtienen buenos y mayores resultados, con la minina inversión de recursos. La eficiencia mide la utilización de los recursos, para lograr los objetivos planteados y responde a la pregunta: ¿Cómo?.

www.bdigital.ula.ve

Del mismo modo, según la misma autora, una planificación es *Eficaz* cuando se realizan acciones para conseguir metas y objetivos, con todos los recursos disponibles en la organización, sin menoscabo de su utilización. La Eficacia mide el cumplimiento de los objetivos planteados y responde a la pregunta: ¿Qué?.

Al poseer una amplia gama de información en relación al contexto, es decir, los diagnósticos correspondientes, se obtiene la eficiencia y eficacia que requiere la planificación actual. *La Efectividad* de la planificación, por su parte, mide los resultados de una acción o proyecto y responde a la pregunta: ¿Para qué? ¿Cuáles son sus alcances en lo pedagógico o en lo social? (Benítez, 2011).

Esto, evidentemente, involucra los procesos de calidad, productividad y competitividad de las instituciones educativas, según sea la teoría con la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

cual se construya. En esta perspectiva, en el gerente educativo debe prevalecer las buenas relaciones humanas, el trabajo en equipo, la delegación de funciones, además una permanente búsqueda de consenso, que facilite la solución de los diversos problemas que implica el hecho educativo, muchos de ellos centrados en la apatía y el poco compromiso que demuestran muchos de los integrantes de las organizaciones educativas, entre ellos los docentes y los estudiantes.

En el campo de la docencia la gerencia es muy diferente al enfoque que se da a la gerencia de las empresas. De allí pues, que Manes (2008:65), afirme que la "gerencia educativa es un proceso de coordinación de una institución educativa por medio del ejercicio de habilidades directivas encaminadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar, la gestión estratégica de aquellas actividades requeridas para alcanzar la eficacia pedagógica y la eficiencia administrativa."

www.bdigital.ula.ve

Los administradores y/o gerentes educativos modernos están llamados a avizorar nuevas y significativas formas de administrar acordes con los paradigmas contemporáneos, para mejorar la gestión de las Instituciones Educativas, lo que implica una re conceptualización en las formas de pensar y actuar en los diferentes procesos directivos, administrativos, pedagógicos, de gestión, curriculares, comunitarios, legales, entre otras, de una institución educativa, lo que requiere de procesos de gestión integrales para articular las múltiples instancias de la vida escolar.

La función de un gerente educativo es, entonces, garantizar ante la sociedad el cumplimiento a cabalidad de los objetivos y metas trazados en materia educativa por el Estado. El gerente educativo debe poseer ciertas cualidades como conductor de una organización, destacando la importancia de las funciones académicas y administrativas que le competen.

En efecto, la calidad educativa depende de la gestión de los gerentes educativos tales como: disponer de las herramientas necesarias para lograr la eficacia institucional, tomar decisiones de índole administrativa,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

presupuestaria, pedagógica y trabajar con indicadores claves de eficacia y efectividad para medir a toda la organización educativa. En este sentido, le corresponde a quienes dirigen las instituciones educativas, incorporar el uso y aplicación de las tecnologías necesarias para la optimización de procesos pedagógicos, académicos y administrativos de la escuela.

El docente tiene que abrir su abanico de posibilidades con relación a los medios didácticos con los que cuenta. Los programas de formación docente deben responder a modalidades de formación en servicio donde el seguimiento sea continuo y el contenido se oriente hacia el desarrollo de destrezas específicas y habilidades particulares, cónsonas con la idea de un educador creativo, flexible y crítico para la gestión del aprendizaje.

Indudablemente, el análisis precedente indica que la planificación entendida como proceso gerencial, implica necesariamente la toma de decisiones en torno al futuro de la organización. Según Ander Egg (2002:29) la planificación educativa implica "el proceso de preparar un conjunto de decisiones para la acción futura, dirigidas al logro de objetivos por medios preferibles".

www.bdigital.ula.ve

En este ámbito de acción, las Líneas Orientadoras del Proceso Curricular Venezolano (Ministerio de Poder Popular para la Educación, MPPE, 2011), establecen que la planificación por proyectos y, específicamente, los proyectos de aprendizaje parten de la investigación acción participativa y transformadora.

El escenario de estas transformaciones es construido por los colectivos comprometidos, creando las condiciones que permitan el trabajo cooperativo sobre la base de situaciones reales de la vida diaria y con acciones que impliquen prácticas que transformen la realidad para el bien colectivo, donde recae un cambio social.

A tales efectos, el Proyecto de Aprendizaje es definido por el MPPE (2012: 13) como:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

> "....un instrumento de planificación que utilizan los colectivos escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para abordar necesidades e intereses a través de herramientas pedagógicas que permiten en el educando, familia y comunidad la construcción del conocimiento desde la especificidad de cada contexto local, involucrando los espacios que propone el sistema Educativo Bolivariano, para la formación del ser social en las intencionalidades curriculares como continuo humano del ser, saber, hacer y convivir."

En este orden de ideas y para la situación particular que presenta la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", del municipio San Rafael de Carvajal, estado Trujillo, Venezuela, según observaciones no estructuradas, producto de la vivencia y las notas recogidas por la autora de esta investigación, como integrante del cuerpo profesoral de esta institución, los docentes se reúnen en colectivos para escoger el tema del proyecto aprendizaje (PA).

Sin embargo, se le da poca importancia al contexto que representa la situación problemática diagnosticada en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), siendo este el marco general de referencia que guía la institución y la convierte en una realidad organizada y culturalmente significativa.

www.bdigital.ula.ve

Esta ausencia de correlación en la planificación conforma una situación problemática de importancia, más aún cuando la actuación gerencial no cuenta con un conjunto de acciones teórico-prácticas sistémicas, integrales, que respondan al diagnóstico de la realidad particular de la Escuela (PEIC) y a las necesidades de sus docentes y estudiantes. Estas acciones deben ser capaces de adelantar con eficacia, efectividad y eficiencia los procesos y momentos de la aplicación de los proyectos de aprendizaje.

Cabe considerar, de este modo, que acciones de esa naturaleza que orienten la gerencia pedagógica, le den cabida a las iniciativas de los docentes y estudiantes, traduzcan sus opciones y sus aspiraciones de una manera clara y coherente; dado que los resultados arrojados deben ser parte

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de un proceso para articular y direccionar todas las políticas de la escuela y del aula para, así, desarrollar y concretar los PA, en el marco del plan integral.

La problemática se acentúa porque en la práctica educativa se evidencia que, en general, los procesos de enseñanza y aprendizaje se continúan materializando de manera tradicional, no se integran las diferentes disciplinas, lo cual trae como consecuencia poco interés por parte de algunos estudiantes para entrar a clase, alto grado de reprobados, desconexión curricular, escasa vinculación con el entorno institucional y poca participación, entre otros no menos importantes.

En tal sentido, los docentes, como protagonistas fundamentales del proceso educativo, están llamados a integrarse entre sí para el desarrollo de proyectos de aprendizaje, alrededor de la resolución de problemas previamente definidos; lo que precisa de la integración de conocimientos y disciplinas; planificación, ejecución y evaluación de dichos proyectos, considerando para su orientación los lineamientos teórico-prácticos, definidos como acciones provenientes de la gerencia institucional y sistematizados sobre la base de un diagnóstico situacional.

www.bdigital.ula.ve

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Establecer, un cuerpo teórico-práctico de acciones gerenciales, dirigido a orientar a los docentes para el logro de la eficacia, la eficiencia y la efectividad, durante la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje, en el Primer Año de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo".

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Objetivos Específicos

1. Describir los elementos que utilizan los docentes para realizar la planificación de los Proyectos de Aprendizaje (diagnóstico situacional).
2. Describir la fase de ejecución de los proyectos de aprendizaje que realizan los docentes (diagnóstico situacional).
3. Describir el proceso de evaluación que realizan los docentes a los proyectos de aprendizaje (diagnóstico situacional).
4. Ofrecer un cuerpo teórico-práctico de acciones gerenciales, dirigido a orientar a los docentes para el logro de la eficacia, la eficiencia y la efectividad, durante la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje, en el Primer Año de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo".

Justificación

www.bdigital.ula.ve

En la actualidad, es evidente la preocupación en el ámbito educativo acerca de la eficacia de la praxis pedagógica, en la búsqueda de la mayor calidad posible de la educación. La realidad es la que los docentes están llamados a reflexionar sobre dónde se impone realizar cambios profundos y retos significativos en el trabajo docente y, por consiguiente, se hace necesario un proceso crítico para ir a la par con las reformas que, continuamente, se están planteando en el país, ya que estas emergen de las necesidades de establecer una inevitable correspondencia entre la enseñanza y las exigencias de la sociedad.

En el sistema educativo venezolano, la educación técnica, modalidad que ocupa esta investigación, atiende el área estratégica de equilibrio social, articula el sistema educativo con el sistema de producción de bienes y servicios para ofrecer "una educación integral, gratuita y de calidad que satisfaga las necesidades y expectativas del educando en armonía con el desarrollo local, regional y nacional", según el documento emanado del

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Ministerio del Poder Popular para la Educación titulado *Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano* (MPPE, 2012: 44).

Cabe destacar que hacer hincapié en los objetivos del plan de desarrollo económico y social "acelera la construcción del nuevo modelo productivo rumbo a la creación del sistema económico" (MPPE, 2012: 44). En esta dirección, la educación técnica debe jugar un papel preponderante, a través de la formación de recursos humanos a nivel de técnico medio, tan necesario para impulsar dichos planes de desarrollo.

Así, esta investigación se propone, fundamentalmente, analizar el desarrollo de los proyectos de aprendizaje, en sus momentos de planificación, ejecución y evaluación para, sobre esta base, ofrecer acciones gerenciales dirigidas a que los docentes apliquen dichos proyectos de manera mucho más eficaz, eficiente y efectiva.

Tales acciones de la gerencia, se constituyen como líneas de acción metodológica, en contraposición con el enfoque tradicionalista imperante tanto en la praxis pedagógica de aula, como en el ejercicio de la gerencia educativa, lo que debe traducirse en el mejoramiento de los indicadores de desempeño en los profesores y en los niveles de dirección y coordinación..

www.bdigital.ula.ve

Desde esta perspectiva *pedagógica*, la investigación se considera relevante por cuanto busca mejorar la calidad de la enseñanza a través de proyectos educativos, como una derivación de la actuación gerencial y docente en el campo pedagógico en la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo".

Desde el punto de vista *social* y *comunitario*, la investigación es importante debido a que está dirigida a realizar un diagnóstico situacional para identificar y describir de qué manera los docentes planifican, ejecutan y evalúan los proyectos de aprendizaje, en su correspondencia con las necesidades del alumno y del entorno socio cultural y económico de la ETRZ.

Como parte del ámbito gerencial las acciones previstas, como lineamientos orientadores en la aplicación de los proyectos de aprendizaje,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

constituyen una alternativa para el desarrollo y mejoramiento de las competencias técnico-administrativas de los gerentes de la escuela, para la gestión pedagógica.

Esto, sin duda, constituirá un extraordinario avance para el éxito de la gerencia en lo institucional, al brindarse aportes y propuestas para la materialización de las líneas orientadoras del proceso curricular adelantado por el ente rector de la educación en el país, sugerencias que son resultado de una actividad científica y que, eventualmente, previo el análisis pertinente, podrían ser aplicadas a otros centros educativos con características similares.

Asimismo, este estudio se considera útil desde el punto de vista *metodológico*, porque es un nuevo aporte para la consolidación de los procesos de investigación mixta, modalidad que requiere de aplicaciones sucesivas para ir construyendo caminos específicos para su praxis, tal como lo ha hecho a través de los años tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa. De igual manera esta investigación servirá como antecedente para futuras investigaciones que versen sobre la variable de estudio, constituyéndose en consulta indispensable, por el carácter integral del conocimiento aportado.

www.bdigital.ula.ve

Del mismo modo, t*eóricamente* se justifica, porque analiza e integra aspectos temáticos relacionados con la gerencia educativa, la educación por proyectos y el enfoque transdisciplinario. Constituye, de hecho, un aporte a la teoría de la gerencia educativa, por medio de la generalización e inferencia de la significación de una serie de conceptos presentes en los textos y documentos, lo que se traduce en la elaboración de otros principios e interrelaciones, en cuanto al manejo de definiciones relativas a la transdisciplinariedad de la gestión educativa, institucional y del aula.

Los resultados de esta investigación son un aporte para la discusión que obviamente habrá de generarse en los tiempos venideros, sobre el tipo de gerencia, de gerente y de docente que la educación técnica requiere, de

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

modo que el funcionamiento de las ETRZ esté adecuado a las realidades socio-educativas y en perfecto acuerdo con principios de la gerencia moderna y con concepciones emergentes, altamente enriquecedoras en la búsqueda del conocimiento.

Delimitación

La presente investigación está enmarcada en el área de Gerencia de la Educación. La misma busca contribuir con la aplicación de los proyectos de aprendizaje desde una visión científica, pedagógica y académica, con la revisión y adaptación tanto de teorías como de metodologías, con propuestas direccionadas, con un enfoque transdisciplinario.

El propósito central es establecer acciones gerenciales, a manera de lineamientos teórico-prácticos dirigidos a los docentes, para la aplicación efectiva y eficaz de proyectos aprendizaje, es decir, para el ejercicio de la gerencia de aula por vía de proyectos educativos. La investigación fue delimitada al primer año, en la Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana "Monseñor Estanislao Carrillo´´, de Carvajal, estado Trujillo, cuya población bajo estudio la conforman los docentes del primer año, durante el período escolar 2013 – 2014.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Antecedentes de la Investigación

Al realizar un trabajo de investigación, es pertinente sustentarlo con estudios previos que tengan relación con el mismo y que puedan proporcionar elementos de discusión y orientación para el análisis. De este modo, en este capítulo se analizan referencias y teorías que permitieron formar una visión general con respecto al tema tratado en esta investigación y que, a la vez, sirvieron como base documental, no sólo desde el punto de vista teórico sino, también, metodológico. Entre los antecedentes seleccionados se puede mencionar los siguientes:

Núñez (2008), realizó un trabajo titulado *"La Gerencia Participativa para la Calidad del Desempeño de los Docentes de la III Etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa "María Bartola Becerra"* del Municipio y Estado Trujillo". La investigación tuvo como propósito analizar indicadores de desempeño de los docentes, a fin de establecer lineamientos de mejora a partir de la gerencia de la organización.

www.bdigital.ula.ve

La metodología se enmarcó dentro de la investigación cualitativa (participativa) y cuantitativa de tipo descriptiva – explicativa, con un diseño de campo; como técnica e instrumento se aplicó la observación participante, la entrevista semi estructurada abierta y un cuestionario, para el cual se seleccionaron intencionalmente nuevos informantes, aparte de la muestra seleccionada.

El trabajo concluyó con una propuesta de formar y educar a directivos y docentes, bajo los lineamientos de la gerencia participativa, para un desempeño de calidad. Es por ello, que lo antes señalado tiene relevancia para el estudio que se realizará debido a que el docente debe prepararse para enfrentar los retos del nuevo diseño curricular, con el fin de estar abierto

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

a los nuevos cambios educativos y asumir una actitud positiva de formación permanente, acorde con los propósitos que se pretenden alcanzar con las acciones gerenciales a docentes, para la aplicación de proyectos aprendizaje.

En este sentido, es pertinente referenciar a Matheus (2012), en su investigación "*El Proyecto de Aprendizaje como Herramienta para el Desarrollo de las Habilidades Cognoscitivas*", la cual tuvo como objetivo proponer el proyecto de aprendizaje para el desarrollo de habilidades cognoscitivas en los estudiantes de la Escuela Bolivariana "Miguel Guerrero", ubicada en la parroquia Calderas, municipio Bolívar estado Barinas, Venezuela.

El estudio se enmarcó en la modalidad de proyecto factible, fundamentada en una investigación de campo de carácter descriptivo. La población estuvo conformada por doce (12) docentes de aula que laboran en la institución antes señalada, tomándose como muestra la totalidad por considerarse pequeña y representativa. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario, con escalamiento tipo Likert.

www.bdigital.ula.ve

La información obtenida se procesó a través de la estadística descriptiva, representadas en cuadros y gráficos, donde se señalan los promedios obtenidos en cuanto a las respuestas de los entrevistados, la cual arrojo como resultado la necesidad de formación de los docentes en el uso de técnicas, estrategias y planificación de proyectos de aprendizaje, siendo aspectos importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, para el desarrollo de habilidades cognitivas de los educando.

De allí, se determinó la necesidad de formular acciones dirigidas a resolver la situación problemática de aplicar el proyecto de aprendizaje, como herramienta que permita fortalecer en los docentes su quehacer educativo. Igualmente se concluyó que los docentes le dan poco importancia a los proyectos de aprendizaje como estrategia relevante en la planificación.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El presente trabajo de grado tiene estrecha conexión con la anterior, por cuanto esta arrojó resultados que revelan la existencia de una problemática en cuanto a las acciones para la aplicación de los proyectos de aprendizaje y, por lo tanto, constituye un elemento diagnóstico que permitirá plantear el desarrollo de las acciones gerenciales para subsanar las dificultades detectadas en este estudio.

Otro estudio llevado a cabo por González (2013), titulado "*Planificación Docente en los Proyectos de Aprendizaje para la Enseñanza de la Educación Ambiental",* planteó como propósito desarrollar acciones de planificación en los proyectos de aprendizaje dirigidos a la enseñanza de la educación ambiental, en la Unidad Educativa Social de avanzada "Dr. Jesús María Semprúm", ubicado en la parroquia santa Cruz de Zulia, Municipio Colón, estado Zulia.

La investigación se perfiló en una necesidad detectada en el diagnóstico, para ello, se consideró trabajar con el paradigma cualitativo siguiendo el método de investigación acción participante, el cual es pertinente por tratarse de un estudio que intenta promover en un grupo de estudiantes y docentes la educación ambiental mediante procedimientos de acción sistemática y reflexión continua.

Las fases de la investigación se nombran a continuación: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización. Los informantes claves lo conformaron 5 estudiantes, y 3 docentes más la docente investigadora. Entre las técnicas empleadas para la recolección de la información se encuentra la observación y la entrevista como instrumento el registro diario de observación, y la guía de entrevista.

La validez se determinó a través de la triangulación de métodos, técnicas y por teorización, de esta manera, se planificaron 10 acciones partiendo de las necesidades e intereses del entorno escolar para aportar la solución a las interrogantes planteadas, entre las conclusiones más importante se destaca que es posible desarrollar la educación ambiental

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

dinámica, participativa, critica colocando a los estudiantes frente a la realidad ambiental que lo circunda desde la planificación de los proyectos de aula y como reflexión es importante sentar las bases para la reflexión sobre el deterioro ambiental desde la escuela, como institución social formadora de ciudadanos.

En cuanto al aporte de la investigación se consideran las conclusiones desarrolladas a partir de los resultados obtenidos por el investigador, debido a que el problema es generalizado en el proceso educativo venezolano y, por lo tanto, servirán de apoyo para la ejecución de este estudio. De allí la relación entre ambos trabajos, en vista que la planificación docente en los proyectos de aprendizaje ha marcado pauta por el grado de dificultad, tanto para enseñarlo como para aprenderlo.

En este orden de ideas, Artigas (2013), realizó un trabajo de investigación que lleva por nombre "*Plan de Actualización Docente en Proyectos de Aprendizaje*", cuyo objetivo fue desarrollar un Plan de Actualización Docente en Planificación por Proyectos de Aprendizaje en la Escuela Bolivariana El Valle, NER 540, ubicada en la parroquia Flor de Patria, Municipio Pampán, estado Trujillo, Venezuela. Estuvo basada en una investigación cualitativa, empleando técnicas de observación, lluvia de ideas, grupo nominal y mediante visitas, recorridos, entrevista, reuniones.

Se utilizó la metodología de proyecto social, propuesta con cuatro fases para su aplicación: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación, conducente a satisfacer necesidades de la escuela y su entorno comunitario, en cuanto a la contextualización y optimización de la calidad educativa para contribuir al desarrollo de esta comunidad. Se dio inicio con el diagnóstico, detectándose la necesidad de realizar jornadas de actualización docente para solventar las debilidades operativas en la planificación por proyectos. Se procedió a planificar, organizar acciones mediante el diseño de una propuesta estructurada en una jornada de sensibilización dos talleres teóricos, una jornada práctica y una jornada de seguimiento y control.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Se detectó que los docentes presentan debilidades operativas en la planificación y aplicación de los proyectos de aprendizaje, situación que es compatible a la que se presenta en la institución objeto de estudio, por lo cual este antecedente servirá para comparar los hallazgos de ambos estudios en cuanto a las acciones gerenciales en relación a la aplicación de los PA.

Otro antecedente considerado de gran relevancia para esta investigación, desde el punto de vista de la orientación metodológica y procedimental para la búsqueda, tratamiento y análisis de las informaciones durante la praxis investigativa, desde una visión transdisciplinaria, lo constituyó el Trabajo Especial de Grado para obtener el título de MSc. en Gerencia de la Educación en el Núcleo Universitario "Rafael Rangel de la ULA, titulado "Desarrollo de competencias gerenciales en educación técnica agropecuaria. Criterios transdisciplinarios para la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross", del municipio Carache, estado Trujillo, Venezuela, presentado por Villegas (2013).

www.bdigital.ula.ve

Esa investigación tuvo como propósito, describir el desempeño de las competencias gerenciales en la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross", del municipio Carache, estado Trujillo, Venezuela, a partir de su diagnóstico situacional. El trabajo generó criterios transdisciplinarios para orientar la manera de conducir de modo racional y moderno las actividades propias de la organización, con la adquisición y desarrollo de competencias personales, y competencias técnico-administrativas. Utilizó un modelo de investigación mixto, al cual se le hace un aporte con los procedimientos usados en ese trabajo, durante su aplicación en la praxis de la investigación.

Concluyó Villegas (2013) que partiendo del diagnóstico situacional y el soporte teórico, se establece que el desarrollo futuro de las competencias en los gerentes de la ETARZ, debe estar signado por criterios emergentes, sobre la base de la transdisciplinariedad, mediante los cuales se plantea abordar la conducción institucional. Con ello se posibilita la incorporación de la Escuela al ámbito de lo social, político, ético y hasta ideológico, con lo que

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

se alcanzaría la eficacia pedagógica, la eficiencia administrativa, la efectividad comunitaria y la trascendencia cultural, factores claves de la calidad educativa.

Por su parte, Alvares y otros (2010), realizaron un estudio titulado "*Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido".* Se estableció como objetivo mejorar la adquisición de competencias para el aprendizaje autónomo a través del trabajo por proyectos, de manera particular en la asignatura de español en el nivel de secundaria Para este proyecto, se consideraron cuatro contextos en dos diferentes escuelas.

Por su diseño de intervención se trató de una investigación mixta, ya que estuvo presente una combinación de enfoque cualitativo, el cual se hizo evidente en la entrevista al docente y la bitácora de observación y la revisión de documentos, con enfoque cuantitativo, que se observó en el cuestionario aplicado a alumnos.

www.bdigital.ula.ve

La primera fase de intervención del proyecto consistió en la elección de la muestra. Posteriormente se realizó la recolección de datos a través de los instrumentos diseñados para este fin; iniciando con el análisis del diseño instruccional, las observaciones dentro del aula, la entrevista al docente al término del proyecto y la aplicación del cuestionario a los alumnos al concluir su proyecto. Luego se realizó el análisis de los datos recolectados y finalmente el reporte de resultados.

En consecuencia, conforme a este procedimiento, para la presente investigación se consideró pertinente aplicar la entrevista como un medio para obtener la información cualitativa de parte de las docentes con respecto a la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de aprendizaje, para así relacionarla con lo que se observó de manera directa; con los resultados cuantitativos del cuestionario y con el análisis teórico; logrando así una triangulación de la información.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Marco conceptual

Gerencia

La gerencia es la responsable del desempeño global de la organización y de este desempeño depende al mismo tiempo de la estrategia de la institución de su estructura organizacional y de la congruencia entre los dos. Spigman (2008:45) dice que el objetivo global de la gerencia es lograr ´´eficiencia máxima en sus operaciones al llevar a cabo las misiones que se le asignen´´. Tanto en la operación en sí, como la gerencia de esa operación, son medios hacia un fin a saber: el logro de algo. Este algo, para el logro de lo cual se emprende esa operación se llama objetivo. La medida en que se logre alcanzar el objetivo, se revelará el grado de eficacia de la operación.

De igual manera, el mismo autor considera que el éxito de la gerencia se comprueba por la eficacia de las operaciones. Aun más, las estructuras de organización, procesos de planificación, historias de personal y demás mecanismos gerenciales resultan insuficientes, si no logran el propósito específico que se espera de ellos. Por lo tanto, la gerencia cumple una función primordial, como lo señala Stoner (2006:46), al asegurar que "el éxito que tenga una organización para alcanzar sus objetivos y satisfacer las necesidades de la sociedad depende del acierto con que los gerentes desempeñan sus cargos".

Por lo que es necesario señalar, que el desarrollo gerencial exige una serie de requisitos para que las personas que se dedican a esta actividad, puedan actuar debidamente dentro de la misma, como hace referencia Villegas (2006:46):

> Primero: el desarrollo gerencial exige que la persona tenga características individuales la capaciten para su desempeño como gerente. Segundo: la persona que desea desarrollarse como gerente debe poseer una formación profesional básica en un campo definido del conocimiento, que le ha satisfecho una serie de expectativas culturales y profesionales. Tercero: el

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

> profesional de la gerencia debe capacitarse en esta área, estar perfectamente convencido del papel de la gerencia en conducción organizacional. Cuarto: el gerente debe haber estudiado el desarrollo gerencial como disciplina y la ha adoptado como campo de especialización profesional. Quinto: el profesional que se desarrolla como gerente debe poseer características innatas de dirigente, ya que no se puede hacer un gerente de una persona que no desea serlo, e inversamente aunque se desee ser gerente es posible que las condiciones de la persona no sean las más adecuadas para su desarrollo en el cargo.

Lo expuesto permite señalar, que es así como el gerente debe generar factores válidos de coordinación y control de actividades para un efectivo funcionamiento de la institución y, es por ello, que debe estar actualizado en cuanto a los conocimientos de los nuevos paradigmas gerenciales y adecuarlos a las necesidades de la organización. De esta manera, la gerencia debe adaptarse a los cambios que ocurren en el contexto en que opera, asumir riesgos responsablemente y enfrentarse a dichos cambios.

www.bdigital.ula.ve

Ante este reto, el gerente a través de su acción debe motivar e integrar los recursos que dispone, manteniendo cohesionado al personal sin tomar en cuenta las discrepancias que le caracterizan, desarrollando los talentos individuales y liberando de este modo, a la organización de las dependencias exclusivas de una determinada persona. El gerente debe buscar la mejora en la preparación de equipos incentivados para el logro de los objetivos organizacionales.

Es importante destacar, que el proceso de desarrollo gerencial implica el crecimiento equilibrado de la persona en tres áreas básicas del desarrollo individual, tal como señala Villegas (2006): la primera de ellas es el área cognoscitiva, en la que la persona adquiere constantemente los conocimientos, conceptos e informaciones que le permitirán afrontar situaciones con el equilibrio y la madurez requerida por la organización. La segunda se refiere al área emocional, en la que se desarrollan intereses,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

valores y apreciaciones, así como procesos adaptativos referidos a la realidad normativa de la organización.

En esta área, el logro más importante consiste en la oportunidad de armonizar los intereses del individuo con los intereses de la organización. Por último la tercera se refiere a la conducta del individuo, cuyo énfasis se orienta a generar esquemas de comportamiento que permitan aplicar en la práctica los conocimientos adquiridos, observando todos aquellos elementos de carácter regulador que se establecen para tales fines.

En otras palabras, con lo planteado por Villegas (2006), se puede afirmar que la función gerencial sigue prestándose bajo los preceptos del paradigma tradicional tales como el mando y la organización a pesar de ello, lo que en verdad cambia son las circunstancias dentro de las cuales actúan algunos gerentes para lograr los objetivos y fines organizacionales, pues desde este punto de vista, se intercambian varios elementos como la personalidad del gerente, la forma en que actúa y se desenvuelve en el contexto empresarial y el profesionalismo que le caracteriza para el logro óptimo de resultados.

www.bdigital.ula.ve

Gerencia Educativa

La gerencia es un término universal dentro del ambiente empresarial y social e históricamente la asocian con criterios de autoridad, paternalismo, democráticos o participativos; sin embargo puede ser visualizada como una síntesis de las cuatro clases de dirección. Es por ello que muchas organizaciones concentran sus esfuerzos en tareas como planificación, toma de decisiones y el manejo de otras; todas enfocadas a satisfacer los objetivos con enfoques diferentes en el planteamiento de cada problemática.

Según Ander Egg (2002: 29) la planificación educativa implica "el proceso de preparar un conjunto de decisiones para la acción futura, dirigidas al logro de objetivos por medios preferibles". En este mismo orden

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de ideas Sevillano (2005:36), expresa que "la planificación educativa, pone de manifiesto la investigación, teniendo en cuenta las capacidades y necesidades de sus estudiantes con flexibilidad al enseñar siendo más eficaces y capaces de estimular el pensamiento complejo". Los mencionados autores destacan la importancia de la planificación dentro de una institución educativa.

A través de ella, se puede considerar todas las herramientas fundamentales para lograr las metas y los objetivos con la inversión de menos tiempo y menos desgaste del capital humano y los materiales financieros. Se evidencia igualmente, que con una buena planificación se evita unos de los males en las organizaciones educativas, la improvisación, es decir hacer frente a la situación en la medida que van surgiendo situaciones indeseables. Desde estas perspectivas no se prevén las posibles situaciones anormales que pudieran presentarse en el accionar de la organización educativa.

www.bdigital.ula.ve

Aunado a esa situación, Massie (2005:4), la define como "el proceso por el cual un grupo cooperativo orienta sus acciones hacia metas comunes", esto implica que la labor gerencial técnicas humanas por las cuales unas personas calificadas, llamadas gerentes, establecen relaciones de coordinación de las actividades con otras personas.

Al respecto, Méndez (2003:133; 2004), le asigna a la gerencia una nueva concepción ubicándola como "un proceso social, estructural objetivo y subjetivo", lo que viene a constituirse como integrador y facilitador de los recursos humanos, materiales, físicos, económicos, para así alcanzar la eficiencia de la organización, como también lograr los niveles de eficacia y efectividad". En consecuencia con esta percepción, la gerencia es un proceso que parte de una materia prima o insumos a los cuales se le aplican unos medios de transformación a través del elemento humano para un producto.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Asimismo, Ruiz (1997:29), señala que "la gerencia implica tomar ideas, instituciones, tener iniciativas, sentimientos y convertirlos en propósitos, luego de aplicarles una serie de recursos y administrarlos a través de determinadas acciones organizacionales, traduciendo esos propósitos en bienes y servicios". Sobre el particular debe señalarse que en el proceso gerencial existen dos grandes dimensiones; una estructurada que supone tres subprocesos, planificación, organización y evaluación. La otra dimensión desestructurada que se desenvuelve en una dinámica abierta y comprende la acción de dirigir, asociada con liderazgo.

En el accionar educativo, el termino gerencia se desvirtúa de lo que tradicionalmente se conoce como gerencia desde el punto de vista del significado. Así, Manes (2008:46) entiende a la gerencia institucional educativa, como un proceso de conducción de una organización educativa " (...) por medio del ejercicio de un conjunto de habilidades directivas, orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficiencia pedagógica, eficiencia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural".

www.bdigital.ula.ve

De acuerdo a lo expuesto por Manes (2008), el proceso gerencial tanto pedagógico como administrativo se perfila a vincularse con la comunidad, con una dimensión cultural que debe alcanzar objetivos y fines. En correspondencia, Chiavenato (2004) presenta el acto administrativo de la siguiente manera

Planear: visualizar el futuro y trazar el programa de acción.
Organizar: construir las estructuras material y social de la empresa.
Dirigir: guiar y orientar al personal.
Coordinar: enlazar, unir y armonizar los actos y esfuerzos colectivos.
Controlar: verificar que todo suceda de acuerdo con las reglas establecidas y las órdenes dadas.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Con base a lo expuesto, se evidencia que con una buena planificación se evitan males enquistados en las organizaciones educativas, tales como la improvisación; es decir, se hace frente a la situación, en la medida en que surgen los problemas, con las previsiones del caso. La planificación, por tanto, es el primer paso que debe dar el gerente educativo en su función gerencial, para establecer una línea de acción a los contenidos que va a desarrollar, y al mismo tiempo estimular el logro de los objetivos propuestos, aportando el toque creativo.

Por consiguiente, la *planificación* es una actividad conducente a plantear un escenario futuro como meta y, a partir de ésta, establecer acciones que serán emprendidas para alcanzar los objetivos; es decir, prever, concebir y formular lo relacionado a los planes, de allí que sea con la reflexión y la proyección futura, donde se ejecuten los procesos gerenciales, para garantizar los propósitos establecidos.

www.bdigital.ula.ve

Ante esta perspectiva, la *organización* es el proceso de determinar y establecer la estructura, los procedimientos y los recursos necesarios y apropiados para desarrollar el curso de acción seleccionada. En este mismo orden de ideas, Moody (2000) señala que la organización depende de la iniciativa del gerente, de su creatividad, de su capacidad para separarse del grupo sin estar lejos de él, de su habilidad para visualizar nuevas direcciones y hacer que las cosas sucedan y, además, de su pericia para guiar y orientar a sus seguidores.

Por otro lado, Escobar (1999:45) cita a Terry y Franklin, quienes definen la organización como la función que " (...) implica establecer relaciones efectivas de comportamiento entre las personas de manera que puedan trabajar juntas con eficiencia y puedan obtener una satisfacción personal al hacer tareas seleccionadas bajo condiciones ambientales dadas para el propósito de alcanzar alguna meta u objetivo".

De la cita anterior se deduce que la organización, como proceso gerencial, ofrece al gerente la posibilidad de organizar los conocimientos,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

habilidades y destrezas, requeridas según la línea de acción, facilitando la preparación y manejo de la información necesaria.

Por esta razón, es necesario que el gerente organice el trabajo en conjunto, de tal manera que se genere un clima favorable al cambiar los patrones tradicionales de comportamiento organizacional, adoptando un modelo gerencial que sirva como referente para su desenvolvimiento en su ámbito de influencia local, regional o mundial.

Con respecto a la *dirección*, esta función permite tanto al gerente público como al que se desempeña en una empresa privada, realizar un trabajo efectivo como orientador del grupo y lograr un alto desarrollo de los elementos claves como: autoridad, motivación, comunicación, coordinación y toma de decisiones. En consecuencia, el gerente debe prestar suma atención a la habilidad humana y estar consciente de sus propias aptitudes para determinar una gestión más flexible y participativa, donde los resultados sean los que más se ajusten a la naturaleza y propósito de la institución.

www.bdigital.ula.ve

En este sentido, Drucker (1999) compara la dirección con una sinfonía en la que la batuta del conductor se va alternando, armonizando y concertando talentos, estilos e instrumentos disímiles para analizar el problema, estudiar las alternativas, examinar las consecuencias y producir la decisión, ingredientes fundamentales de una buena gerencia.

En este mismo orden de situaciones, la dirección es un proceso que implica autoridad, donde el buen resultado se concentra en lo que el gerente hace y, es por ello, que dentro del proceso gerencial, la dirección permite lograr el cumplimiento de las tareas asignadas a los diferentes elementos que intervienen en el proceso administrativo, tales como la motivación y el liderazgo, para realizar actividades que influyen en las acciones de otras personas.

El *control*, por su parte, es el proceso de determinar si las operaciones reales y efectivas, progresan o no como se desea, a fin de tomar las acciones que se requieran. El control, según Asnley (1995:15) permite " (...)

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

hacer correcciones y modificaciones a tiempo para ajustar las operaciones a las líneas establecidas en los planes sin pérdida de esfuerzo".

Por su parte, Burgos (1996) señala, que el control debe ser cuidadosamente planificado, individualizado y rápido; por lo tanto, la información que se solicita debe tener significado para la gente que la maneja y para el proceso que se desea controlar, es decir que la información a suministrar no cueste más que el beneficio que de ella puede resultar. En este mismo ámbito, Torres (1999:56) plantea que el control constituye una verificación sencilla y breve del apropiado cumplimiento de las tareas y del progreso en el aprendizaje o rendimiento, con el propósito de coordinar y orientar el trabajo de la clase hacia los objetivos específicos de la misma.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se puede inferir que este proceso representa hasta qué punto los objetivos progresan con la planificación establecida y, al mismo tiempo, realizar las correcciones y modificaciones para ejecutar el trabajo diario según las necesidades de la organización.

www.bdigital.ula.ve

Igualmente, la *evaluación* es el proceso mediante el cual, el gerente estudia el ambiente o marco donde ha de realizar su misión, demostrando su conocimiento, experiencia para evaluarlas circunstancias pasadas, presentes y futuras, en términos de los recursos disponibles, de las relaciones con otros grupos organizacionales, de las normas establecidas y de los procedimientos establecidos.

De allí que la evaluación sea un proceso sistemático, por cuanto permite al gerente cerciorarse de que las acciones de los miembros de la organización la llevan a la obtención de sus metas, tomando en cuenta que la evaluación permite señalar debilidades y detectar errores, a fin de que la rectificación oportuna haga propicio el cumplimiento de los planes y programas planificados.

Conforme con estas apreciaciones, Torres (1999) considera que la evaluación debe desarrollarse en forma continua durante todo el proceso y

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

no exclusivamente al final del mismo; ello con el propósito de encauzar permanentemente el quehacer diario hacia los objetivos señalados con antelación. Como parte del proceso gerencial, la evaluación tiene como finalidad principal, despertar el interés del trabajador hacia el mejoramiento continuo es por ello que el estilo gerencial se constata a través de la acción.

De esta forma, dicho estilo presenta una fuente constante de retroinformación, lo cual le permite analizar su propia experiencia, buscar soluciones positivas a sus competencias e incorporar a su acción las modificaciones que sean pertinentes sobre la base de lo anteriormente señalado, se plantea que en la gerencia recae toda esta responsabilidad de intercambio e integración.

Esto es pertinente, puesto que en toda organización, la acción gerencial viene a constituir un factor de primordial importancia por cuanto todos los actos, tanto administrativos como gerenciales, están relacionados con dicha acción. Se requiere con esto, significar que la gerencia se presenta como una coordinación de todos los recursos presentes en ella.

www.bdigital.ula.ve

Acciones Gerenciales

El funcionamiento efectivo, eficaz y eficiente de las organizaciones educativas y el alcance de la finalidad con la cual fueron creadas, depende, *en gran parte, de la habilidad que tenga el gerente para alcanzar* los objetivos mediante la cooperación voluntaria y el esfuerzo conjunto de todos. Cuando se habla del gerente, se refiere particularmente a su capacidad para orientar, dirigir, tomar decisiones y lograr resultados; de él depende su éxito personal, el éxito de la organización y el éxito del grupo que está dirigiendo.

Obviamente que para pensar, tomar decisiones y emprender acciones de calidad se requiere, además de una formación gerencial, un patrón de criterios y una filosofía clara de la administración, de la concepción del hombre y una ideología del trabajo, que le permita ganar apoyo efectivo y

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

partidarios comprometidos con una misión cuyo significado y trascendencia merece entrega.

El concepto de *acción gerencial* está estrechamente ligado al concepto de *competencia gerencial, mediante la cual* se coordinan los recursos (recursos económicos, recursos materiales y recursos humanos) a través del proceso de planeamiento, organización, integración, dirección y control con el fin de lograr los objetivos pre- establecidos. En este sentido, las acciones gerenciales son las expresiones prácticas o cotidianas que ejecutan los gerentes educativos, como indicadores de su competencia. Refiere, entonces, a la manera como se traducen en la realidad las competencias o habilidades de los gerentes.

Se presenta a continuación una aproximación a estas competencias (Chávez Fernández, 2013):

1. Las competencias personales deben considerarse como las primordiales, sin desarrollar este tipo de capacidades será difícil hacerlo con las otras competencias, de ahí que lo primero por atender es hacer introspección de uno mismo para generar una sólida convicción de las potencialidades para ejercer la habilidad gerencial.
2. Las *competencias sociales* son aptitudes clave para desarrollar las funciones gerenciales en un grupo de trabajo ya que facilitan la sana interacción entre sus colaboradores, compañeros y superiores; con el desarrollo adecuado de estas habilidades, el trabajo colaborativo será efectivo además de contribuir al ambiente cordial y de confianza que permitirán resultados sinérgicos en la organización.
3. Las *competencias Técnico-Administrativas* son el eje conductor del papel del personal de mando, ejecutar eficientemente las tareas correspondientes al puesto requiere tener bien fundamentado sus conocimientos, habilidades, experiencias, actitudes y comportamientos, los cuales podrán dar una diferenciación de un gerente que sabe cómo enfrentar las situaciones de la naturaleza de su puesto con la ayuda de sus colaboradores, compañeros y

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

superiores. En otras palabras, se trata de ser competente en la organización. Las habilidades a desarrollar deberán estar orientadas a favorecer el cumplimiento de los objetivos de la institución.

Planificación Educativa por Proyectos

En la actualidad, tanto en las organizaciones como en las instituciones, los planes ocupan un lugar importante en todo el quehacer social. No es extraño que así sea, ya que los planes no solo son una guía para la acción, sino también un factor de transformación, un mecanismo de unidad y de integración. Para el docente, los planes son una herramienta clave para sus actividades educativas. Estos son un proceso continuo que refleja los cambios del ambiente, en torno a cada organización y busca adaptarse a los mismos.

Según Ander-Egg y Aguilar (2002), un plan hace referencia a las decisiones de carácter general que expresan los lineamientos políticos fundamentales, las prioridades que se derivan de esas formulaciones, la asignación de recursos acordes a esas prioridades, las estrategias de acción y el conjunto de medios e instrumentos que se vayan utilizar para alcanzar las metas y objetivos propuestos.

Al respecto, según lo señalado por los mismos autores, un plan es un documento que contempla en forma ordenada y coherente las metas, estrategias, políticas, directrices y tácticas en tiempo y espacio, así como los instrumentos, mecanismos y acciones que se utilizarán para llegar a los fines deseados por medio de las estrategias y de un accionar para lograr los objetivos establecidos en función de una evaluación periódica de sus resultados.

Actualmente, existe gran inquietud sobre la efectividad de los planes a nivel institucional y la búsqueda de una forma que responda de un modo más congruente con el carácter social. Hasta la actualidad, existen acuerdos entre investigadores y pedagogos sobre la ineficacia de la forma tradicional

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de planificar tanto la intervención institucional como la intervención comunitaria. Esta insatisfacción generó la búsqueda de un método de la planificación, que permitiera un compromiso compartido entre los sujetos involucrados en una organización o institución.

Paralelamente a este desencanto, empezó a surgir una visión alternativa de la planificación, fundada en una concepción distinta de la realidad. Al respecto, los investigadores y teóricos; entre estos Matheus (2012) y Ander Egg (2000), señalan como una de las potencialidades de este nuevo enfoque de planificación la idea de que "no hay una verdad absoluta", sino verdades compartidas y asumidas colectivamente en un compromiso construido intersubjetivamente.

En este orden de ideas, Zabala (2000) dice que la concepción del conocimiento como fiel reflejo de la realidad y, por lo tanto, como verdad absoluta y universal da el privilegio a quien la posee para culpar al otro de ceguera, ignorancia, herejía, rebeldía o error, llevando a el dominio de unos sujetos sobre otros, negándose mutuamente.

www.bdigital.ula.ve

En otras palabras, un plan desde el enfoque estratégico abre amplias posibilidades, pues se sobrepasa lo meramente técnico para considerar lo político, lo social y cultural, es decir se trata de llegar a acuerdos sobre los problemas relevantes, sus causas y las formas de enfrentarlos. No se trata de saber la verdad o imponer la verdad, sino de identificar qué verdad se va asumir para explicar determinada realidad y a partir de ella construir un curso de acción para intervenir, con el fin de producir determinados efectos que se asumen como un compromiso colectivo o institucional (Zabala, 2000; Covey, 1994).

El "método de proyecto" nace (Universidad Católica del Norte, s.f) a partir de las aportaciones del pensamiento de John Dewey, filósofo, psicólogo y educador estadounidense de los años 40. Dewey fue un crítico agudo de la educación intelectualista, desplegando una teoría pedagógica activa en la que demuestra cómo la meta, la tarea y la misión de la escuela y

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

del sistema educativo no es otra que la formación del pensamiento reflexivo de los alumnos, que asegure su participación activa, creativa, y responsable como ciudadanos que actúan inteligentemente en la solución de los problemas individuales y sociales, con menos errores y desviaciones.

El objetivo del método de proyectos es integrar las actividades de la escuela con las que se desarrollan fuera de ella, haciendo realizar al alumno un trabajo personal libremente escogido y libremente ejecutado, sea la fabricación de un objeto o un trabajo más próximo de los estudios escolares.

Para el mismo autor, en términos concretos, el método implica aprender a través de la acción. El método de proyecto busca involucrar al estudiante en su propio aprendizaje, enfrentándolo a situaciones reales, en donde pueda aplicar las habilidades y los conocimientos adquiridos en el aula. En este caso el educador se transforma en un facilitador del conocimiento, cuyas funciones son guiar, orientar, animar, asesorar y juzgar el desarrollo del proyecto.

www.bdigital.ula.ve

De este modo, el alumno que aprende a través del método de proyectos tiene más posibilidades de resistir al olvido, puesto que está confrontándose permanentemente con objetos significativos. El hecho de que un alumno siga éste proceso y, más aún, tome decisiones conceptuales, organice, analice y gestiones los trabajos a realizar, permite no solamente que desarrolle un espíritu crítico, sino sobre todo, posibilita el desarrollo de capacidades o competencias (autonomía, creatividad), actitudes (confianza, curiosidad, exploración) y aptitudes (saber - hacer) (Universidad Católica del Norte, s.f).

Además, se presentan otros aprendizajes tales como: la cooperación, la competición, la eficiencia, la toma de decisiones y la facilidad a expresar sus opiniones personales, entre otros. Otra ventaja del método es que posibilita enseñar a todo un grupo, permitiendo el desarrollo de la persona. Los alumnos adquieren la experiencia y el espíritu de trabajar en grupo, a medida que ellos están en contacto con el proyecto.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Los Proyectos de Aprendizaje

La intencionalidad de los proyectos de aprendizaje (PA) para el MPPE, es la de integrar y globalizar los aprendizajes. Por tal razón se define como: "*un instrumento de planificación educativa de la enseñanza con un enfoque* global que toma en cuenta los componentes del currículo, los intereses de la escuela y educando a fin de proporcionarle una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad.

Cabe destacar que los proyectos de aprendizaje deben estar articulados con los proyectos educativos integrales comunitarios (PEIC), fortaleciendo el componente cultural. Se entiende la acción cultural como un proceso integral que toma en cuenta las características y necesidades, así como los intereses de las comunidades educativas y vecinales (Contreras, 2008).

www.bdigital.ula.ve

Por su parte, en el documento propuesto como *Currículo Bolivariano* (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007) los PA se conciben como una de las formas de organización de los aprendizajes, descritas como un conjunto de acciones planificadas de manera integral al contexto, a los pilares y a los ejes integradores, pues permite la integración del conocimiento.

La definición antes descrita señala que el proyecto de aprendizaje está concebido como un proceso estratégico que orienta, organiza y monitorea la construcción de los aprendizajes significativos abordando el conocimiento desde una perspectiva investigativa, inmediata y contextualizada que hace énfasis en la reestructuración constante y dinámica del saber de forma creativa e innovadora.

El proyecto de aprendizaje da la posibilidad al docente en interacción con los estudiantes y comunidad de reconocer sus experiencias, sus conocimientos, habilidades, potencialidades para luego deducir qué y cómo

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

aprender. Y sobre todo, permite la contextualización de los componentes de las aéreas de aprendizaje, al tomar del entorno datos, procedimientos, acontecimientos, saberes que contribuyan a la formación integral del estudiante, al desarrollo de su conciencia social, en fin al logro del perfil del alumno que aspira la sociedad.

En lo que se refiere a las líneas estratégicas del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013: 42), se señala que el proyecto de aprendizaje "se realiza desde la investigación acción participativa y trasformadora, cuyo escenario es construido por los colectivos comprometidos, creando las condiciones que permitan el trabajo cooperativo sobre la base de situaciones reales de la vida diaria y con acciones que impliquen prácticas que transforme la realidad para el bien colectivo".

Asimismo, las líneas estratégicas del MPPE (Ministerio de Poder Popular para la Educación (2011; 2013), define el proyecto de aprendizaje como la apropiación por los estudiantes de estrategias que habiliten para resolver problemas de experiencias, que garanticen una interacción inteligente en contextos cambiantes y complejos.

www.bdigital.ula.ve

Entre los objetivos principales que tienen los proyectos de aprendizaje se menciona la integración, así como, el favorecimiento de los aprendizajes significativos. Mediante su desarrollo los estudiantes asimilan los contenidos propuestos, relacionando los conocimientos previos con los nuevos contenidos a desarrollar. Así mismo, proporcionan una relación entre los contenidos y disciplinas de las aéreas académicas con los contenidos de una sola de ellas que les permite establecer métodos y técnicas de enseñanza que les propicia una adecuada intervención pedagógica en el aula (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011; 2013).

Tienen una estrecha relación con los proyectos educativos integrales comunitarios (PEIC) ya que incorporan actividades relacionadas con los problemas detectados en la institución a objeto de contribuir a contextualizar

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

los saberes para obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en esa conexión educación y comunidad.

En torno a estos objetivos, los PA están en función de obtener una mejor calidad en la educación compartida. Así mismo, a través de ellos, los docentes pueden organizar y programar los procesos de enseñanza aprendizaje que desarrollaran en el tiempo propuesto para tal fin, haciendo énfasis en que hay que tomar en cuenta los componentes emanados de las líneas orientadoras del proceso curricular, sustentado en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos.

Elaboración del Proyecto de Aprendizaje

Los proyectos aseguran una serie de acciones articuladas desde la práctica con suficiente consistencia conceptual, es decir sirven para simplificar y a la vez hacer más compleja la creación del conocimiento. Estos proyectos persiguen unos objetivos en relación al educando, al docente, a la institución y a la comunidad. Los relacionados con el estudiante establecen que favorecen un aprendizaje significativo e integral y educan para la vida, con respecto al docente estimulan el desempeño profesional, desarrollan su creatividad e iniciativa y elevan su nivel de compromiso con la labor que desarrollan.

www.bdigital.ula.ve

En relación a la institución educativa contextualizan la educación al ámbito de cada realidad comunitaria, mejoran su organización y funcionamiento y aumenta la calidad y eficacia de la institución, por último la comunidad aporta saberes necesarios para enriquecer el proceso educativo y a la vez forman parte del proyecto de aprendizaje.

En este sentido, según Flores y Agudelo (2005), se estructura el proyecto en cuatro fases:

- *Intención:* en esta primera fase los estudiantes coordinados y dirigidos por los docentes debaten sobre los diferentes proyectos propuestos,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

precisan y clarifican las características generales de lo que quieren hacer, así como los objetivos que pretenden alcanzar.

- *Preparación:* consiste en diseñar el objeto, se define el proyecto que se quiere realizar de acuerdo con la fase de planificación necesaria para la ejecución y el tiempo previsto.
- *Ejecución:* una vez diseñado el proyecto, los medios y el proceso a seguir, las técnicas y estrategias de las diferentes aéreas de aprendizaje (escribir, contar, medir, dibujar, montar, etcétera), en función de las necesidades de elaboración del proyecto.
- *Evaluación:* es el momento de comprobar la eficacia y la validez del producto realizado, así como el análisis del proceso seguido y la participación de los estudiantes.

Debe señalarse que el documento que expresa las líneas orientadoras del proceso curricular venezolano (Ministerio de Poder Popular para la Educación, 2013), considera un conjunto de momentos para la elaboración del proyecto de aprendizaje. Entre los elementos que lo conforman se incluyen:

www.bdigital.ula.ve

- Indagación del contexto y diagnostico pedagógico de las y los estudiantes.
- Determinación del propósito.
- Selección de contenidos desde un enfoque interdisciplinar e integrado.
- Determinación de estrategias, actividades, formas e indicadores de evaluación.
- Ejecución, evaluación y sistematización. Considerando la evaluación durante todo el proceso que genera el proyecto de aprendizaje.

Según Anthony (2010:308), la evaluación implica seis aspectos centrales:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1. La demarcación del objeto o situación que se ha de evaluar: este aspecto se refiere a qué queremos evaluar y, en relación a los estudiantes son saberes declarativos, procedimentales y actitudinales, competencias o capacidades.
2. El uso de determinados criterios para orientar la evaluación y de indicadores para realizarla. Según las intenciones educativas predefinidas en la programación del plan de clase, del programa y o currículo para valorar las ejecuciones de los estudiantes, es lo que permite posteriormente la emisión de un juicio de valor.
3. Sistematización mínima necesaria para la obtención de la información. La sistematización se consigue a través de la deliberación sobre la aplicación de los diversos procedimientos e instrumentos evaluativos, que hagan emerger los indicadores en el objeto de evaluación, lo cual lleva a preguntarse *con qué* evaluar.
4. Parte de la obtención de la información y a través de la aplicación de técnicas como precisión y claridad de los criterios, pertinencia y validez de los procedimientos e instrumentos evaluativos.
5. La emisión de juicios, de naturaleza esencialmente cualitativa permite construir una interpretación sobre *cómo y hasta qué punto* han sido alcanzado los aprendizajes.
6. La toma de decisiones, se realiza a partir del juicio construido, constituye el *porqué y el para qué* de la evaluación.

www.bdigital.ula.ve

De acuerdo al documento *Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano* (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013), se define la evaluación como un proceso educativo profundamente humano democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Según lo señalado, el proceso de evaluación no está basado

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

solo en resultados finales (cuantitativa) donde se atribuye un número, sino también en procesos descriptivos valorativos y actitudinales (cualitativa).

La Visión Transdisciplinaria

El currículo y el trabajo pedagógico venezolano requieren de un enfoque inter y transdisciplinario, cooperativo, creativo, crítico, reflexivo y esencialmente humanista, donde la esencia concienciadora e investigativa se encuentre en conexión ineludible con la realidad, para ejercer procesos transformadores dirigidos a la autonomía de pensamiento y a la descolonización de las prácticas pedagógicas tradicionales (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013).

Sobre esta base, todo el proceso educativo en el país, concibiendo la realidad como una totalidad compleja, dentro de un contexto de transformación, está fundamentado en una perspectiva humanista social, orientada hacia el desarrollo humano, posibilitando el desarrollo integral del ser social como sujeto central del proceso curricular y en el marco de una pedagogía crítica, fortalecedora de la reflexión, el análisis y la conciencia de la realidad para transformarla, con la participación responsable de las familias y comunidades que conforman una potencialidad en el entorno de las instituciones educativas.

www.bdigital.ula.ve

Con este enfoque, los aprendizajes se desarrollan y alcanzan a partir de la integración de las diferentes áreas del conocimiento, más allá de las disciplinas particulares, a través de las experiencias en lo individual y lo colectivo, articulando en la práctica docente a los ejes integradores e intencionalidades curriculares. La formación docente está centrada en el diseño de estrategias específicas, inter y transdisciplinarias en la práctica pedagógica cotidiana, lo que involucra la gerencia de aula. El proyecto es clave como estrategia metodológica de construcción de los saberes y

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

conocimientos y busca dar respuestas a situaciones de carácter pedagógico y comunitario (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013).

La organización del proceso de aprendizaje y enseñanza para el tratamiento integrado de conocimientos, habilidades y valores, en el marco de la concepción transdisciplinar implica, entre otros aspectos ((Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013):

- La re conceptualización del trabajo metodológico de los docentes, dentro de un proceso de formación e investigación permanente y dentro de un clima de cooperación, discusión abierta, diálogo, comunicación y entendimiento.
- La adopción de nuevas formas de pensar y modos de actuación que contribuyan a la convivencia y a enfrentar los problemas complejos de la realidad actual, para transformarla.
- Conocimiento del contexto en que se actúa, en interacción permanente entre la escuela, la familia y la comunidad.
- Interrelación entre las áreas del conocimiento del currículo y la realidad social, para encontrar puntos en común entre las ciencias y desplegar acciones y prácticas que sustenten el proceso.
- Sistematización y valoración de los resultados durante y al final del proceso pedagógico.

www.bdigital.ula.ve

Visto de esta manera, de acuerdo con la apreciación de García (2006), la visión transdisciplinaria pone en marcha el despliegue de potencialidades locales de los propios actores sociales (municipios, comunidades, pueblos indígenas y originarios y otros), con el loable propósito de investigar la realidad para lograr verdaderos procesos de desarrollo sostenible. Esto significa que el enfoque transdisciplinario es abierto en la medida en que "(...) trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo, su reconciliación y su capacidad de reflexión epistemológica, no solamente con

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

las ciencias humanas sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior" (Morin, 1997:2).

En el campo de la educación es la transdisciplinariedad la que impulsa e incentiva a ecologizar los pensamientos y saberes, a contextualizar el conocimiento y a problematizar siempre que sea necesario (Moraes, s.f). Mientras tanto, Motta (2009) concibe la concepción transdisciplinaria como una disposición individual o colectiva, de no anclarse en una estructura determinada de la organización de los conocimientos y las disciplinas, que las atraviesa de manera creativa y crítica, para explorar una nueva y posible rearticulación de aquellas.

En este contexto, para la búsqueda del conocimiento, se habla de transdisciplinariedad cuando los saberes de los campos dispares se integran en una visión de conjunto, que permite estudiar sus conexiones y relaciones de coordinación y subordinación.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo, metodológicamente, se ubica en el campo de la investigación social y en particular, dentro de los límites de la investigación educativa. Su propósito es que, a partir de un diagnóstico situacional de los procesos de planificación, ejecución y evaluación de los Proyectos de Aprendizaje, por parte de los docentes del primer año de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo" y de las acciones que en ese sentido surgen de la gerencia de la institución, se produzca un cuerpo integrado de acciones gerenciales teórico-prácticas para coadyuvar en la eficacia, eficiencia y efectividad de la aplicación de dichos proyectos, tomando como base el paradigma transdisciplinario y la realidad cotidiana de la escuela.

A continuación, se describe el marco y el proceso metodológico y procedimental que fue desarrollado en esta investigación:

www.bdigital.ula.ve

El Nivel descriptivo de la investigación

Dado que el objetivo de esta investigación consiste en establecer un cuerpo integrado de acciones gerenciales teórico-prácticas, dirigido a orientar a los docentes en el logro de la eficacia durante la planificación, ejecución y evaluación de los Proyectos de Aprendizaje, en el Primer Año de la Escuela ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", a partir de un diagnóstico situacional de las condiciones bajo las cuales los docentes aplican los proyectos aprendizaje, por su naturaleza, constituye un estudio de tipo *descriptivo*.

Según Arias. (2012:24), un trabajo descriptivo "consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento". Incluye todos aquellos aspectos que definen la naturaleza y el propósito de la investigación. En cuenta del diseño que fue empleado para la recolección, procesamiento y análisis de

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

los datos, esta investigación tiene un nivel *descriptivo*, porque retrata la situación, por medio del diagnóstico, a través de evaluaciones que consideran las influencias, relaciones, distribuciones y de qué manera se manifiestan y comportan las variables, dimensiones e indicadores (Hernández S. et al, 2003; Hurtado y Toro, 1997).

La descripción consiste en decir *cómo* es y *cómo* se manifiesta el fenómeno o variable. Los estudios descriptivos especifican las propiedades destacadas de personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno o proceso; ellos evalúan distintos aspectos o dimensiones del fenómeno investigado de manera independiente, aunque luego las evaluaciones se integran para lograr los resultados más generales.

Según Hernández S., Fernández C. y Baptista L. (2006), los trabajos descriptivos, ofrecen la posibilidad de hacer ciertas predicciones, aunque no sean realmente acabadas. De este modo, esta opción fue fundamental para concebir algunas generalizaciones, necesarias para establecer las acciones gerenciales que deben caracterizar la aplicación efectiva, eficaz, eficiente y de calidad, de los proyectos de aprendizaje en la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo".

www.bdigital.ula.ve

Con el nivel descriptivo de la investigación, se buscó diagnosticar la situación del desempeño de los docentes en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de aprendizaje, en el primer año de dicha escuela técnica. De este modo, en atención a los planteamientos de Wynarczyk (2001), se obtuvieron conclusiones generales, construidas por medio de abstracciones de los hechos observados y que son, en la práctica, generalizaciones empíricas. De acuerdo con los planteamientos del mismo autor, este estudio descriptivo se nutrió de preguntas que fueron surgiendo en el transcurso de investigación, como parte del proceso cualitativo y que actuaron como herramientas orientadoras de todo el proceso investigativo.

Para Bunge (Citado en: Gross, 2010), la meta de la investigación descriptiva no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. En esta órbita de acción, se recogieron los datos se expuso y resumió la información de manera cuidadosa y luego se analizaron minuciosamente los resultados, a fin de extraer hallazgos significativos, sustentados por la documentación, que contribuyeran al conocimiento y al mejoramiento de las condiciones de aplicación de los proyectos de aprendizaje.

En este sentido, en lo que respecta a esta investigación, es necesario esperar los resultados de la aplicación del conjunto de acciones gerenciales propuesto, para mejorar en los docentes sus competencias para planificar, ejecutar y evaluar los proyectos de aprendizaje en la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo" y, así, evaluar *a posteriori* su procedencia y efectividad.

Se trató, entonces, tal y como lo expresa Villegas (2013), de un proceso inductivo que, en el momento del diagnóstico, recogió datos empíricos de la realidad institucional, para verificar el supuesto y determinar sus posibilidades de generalización.

www.bdigital.ula.ve

Modelo Mixto en Paralelo

El modelo utilizado durante esta investigación es el denominado *proceso o enfoque mixto.* Su definición, significado y orientaciones para su aplicación práctica han sido asumidos, en conformidad con los patrones teóricos señalados por Hernández S. et al (2003; 2006) y con los procedimientos prácticos generados por Villegas (2013).

El tratamiento implicó un proceso de recopilación, análisis y vínculo de datos cuantitativos y cualitativos en el mismo trabajo, mezclando la lógica inductiva y la deductiva. El enfoque mixto se fundamenta en el concepto de *triangulación* y ha sido concebido, como una respuesta equilibrada a las posiciones radicales de oposición, existentes entre la investigación cuantitativa y la cualitativa.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Hernández S. et al (2006), plantean que en esta corriente de ponderación o consonancia metodológica, se ubican los calificados como "integradores", quienes tienen una posición similar ante ambos enfoques y admiten la alternativa de combinarlos; es decir, que aceptan el enfoque *mixto*. Además, los mismos autores estiman que en la investigación debe imponerse la libertad de método, lo que evidencia que no solo aceptan el paradigma mixto sino que, además, intentan impulsarlo, entendiendo esto como un proceso de construcción y afianzamiento del método.

Croswell (2005; citado en: Hernández S. et al, 2006), asegura que los modelos mixtos permiten manejar la problemática desde variados ángulos: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), profundidad y complejidad (cualitativa), generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa). La diversidad de observaciones produce datos más ricos y heterogéneos, ya que provienen de distintas fuentes y tipos de información, contextos o ambientes y análisis, lo que de hecho implica un rompimiento con la investigación "uniforme" (Villegas, 2013).

www.bdigital.ula.ve

Según Todd, Nerlich y Mc Keown (2004; citados en: Hernández S. et al, 2006), son muy útiles para presentar resultados a aquellos que mantienen posiciones extremas en cuanto a la utilización de los enfoques cuantitativo o cualitativo ya que, por ejemplo, un dato estadístico puede tener un mayor nivel de aceptación por investigadores cualitativos, si se presenta con segmentos de entrevistas, o bien una apreciación valorativa puede ser más aceptable para un investigador cuantitativo si va reforzada por un dato numérico.

Este camino metodológico fue el utilizado en este trabajo, al concertar resultados del análisis de algunas magnitudes estadísticas o frecuencias de respuestas en el cuestionario, con segmentos de las entrevistas no-estructuradas, aplicadas a la muestra de opinión consultada en la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", siguiendo el camino práctico empleado por

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Villegas (2013) en su investigación relacionada con las competencias gerenciales.

En este modelo mixto en paralelo, utilizado en la investigación, se aplica simultánea o casi simultáneamente un análisis cuantitativo y uno cualitativo, proporcionando la misma relevancia a ambos tipos de datos e integrando las ventajas de cada proceso. Del análisis surgieron las interpretaciones asociadas al problema investigado. Esta investigación siguió la vertiente descrita por estos autores (Hernández S. et al 2006; Villegas, 2013, que comprendió la combinación de datos cuantitativos y cualitativos, con análisis múltiple y un solo reporte. El procedimiento aplicado en este trabajo fue el siguiente:

-*Análisis comparativo de frecuencias*: primero, se cuantificaron los datos cualitativos, obtenidos de los resultados del cuestionario auto-administrado aplicado a la muestra teórica. A partir de allí se realizó el proceso de reducción de los *indicadores* de cada *dimensión*, hasta concretar el análisis de frecuencias, en el marco de la triangulación.

www.bdigital.ula.ve

-Los datos cuantitativos, ya organizados y tabulados, fueron analizados *descriptivamente* (frecuencias de cada *dimensión*).

-*Análisis comparativo de factores (cuantitativos) con temas (cualitativos).* Se cualificaron los datos cuantitativos, a través de los resultados de su ubicación en la Escala o Intervalo de Likert, cuyos resultados son considerados temas emergentes cualitativos. Estos fueron relacionados con los temas contenidos en cada *dimensión* de análisis (Planificación, Ejecución y Evaluación de los proyectos de aprendizaje).

El proceso cuantitativo

De acuerdo con las especificaciones de Hernández S. et al (2006), los datos para el análisis cuantitativo en esta investigación fueron obtenidos de la aplicación de un instrumento que consistió en un cuestionario auto-

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

administrado, aplicado a la muestra seleccionada (docentes del primer año, de la ETRZ). Las características del cuestionario son reseñadas, más adelante, en la descripción del diseño de la investigación.

Conforme con el procedimiento usado por Villegas (2013), las informaciones de los indicadores fueron procesadas y organizadas para cada dimensión y luego tabuladas para su análisis. Este consistió en cuantificar las frecuencias de las respuestas de los consultados, a las cuales les fue asignada una puntuación, lo que permitió cuantificar de manera descriptiva, en qué medida o porcentaje, los encuestados se manifestaron por alguna alternativa de respuesta. Estos puntajes, conforme al procedimiento establecido que se explica más adelante, fueron cualificados al llevarlos al intervalo de actitud (escala de Likert).

El proceso cualitativo

www.bdigital.ula.ve

De acuerdo con las orientaciones de Hernández S. et al (2006), los datos para el análisis cualitativo en esta investigación fueron obtenidos de las siguientes fuentes:

-Una entrevista no estructurada, aplicada a un grupo de informantes claves que forma parte del cuerpo docente de la ETRZ, identificados como ICD (informantes claves docentes). Las características de la entrevista realizada, son descritas más adelante en el diseño de la investigación.

-Las actitudes de los consultados, una vez cualificados los datos cuantitativos en la escala de Likert, en términos de opinión satisfactoria, neutral o no-satisfactoria hacia el desempeño de los docentes en la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje.

-La observación participante y las notas de campo del investigador, que permitieron sumar informaciones valiosas.

-Análisis de documentos de la escuela de importancia a los fines del trabajo.

-Análisis de textos y autores para darle soporte teórico a los resultados.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La combinación de resultados de los procesos cuantitativo y cualitativo, lo que en la práctica estableció una comparación, fueron congruentes y de hecho le otorgó solidez al proceso de *triangulación* de métodos, técnicas, fuentes de datos y enfoques teóricos, como un avance en ese proceso de fortalecimiento del modelo mixto de investigación. Todo ello se realizó transitando el camino trazado por Villegas (2013), con las particularidades propias de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo".

Hernández S. et al (2006), consideran que los aportes de la investigación mixta serán cada vez más importantes y, en este sentido, es necesario continuar desarrollándola y profundizándola cada vez. Supone, entonces, que cada investigación que se lleve a cabo mediante el modelo mixto, representa un aprendizaje nuevo, un aporte en la dinámica de su aplicación, en el proceso de su consolidación científica (Villegas, 2013).

Diseño de la Investigación

www.bdigital.ula.ve

El diseño de la investigación consistió en elaborar un plan concebido de tal manera que permitiera abordar el problema en forma adecuada para responder la pregunta de investigación. En este caso, se asumió un estudio observacional de campo (Hurtado y Toro, 1997), no experimental.

La técnica más utilizada por la investigación fue la observación directa de los hechos tal y como ocurren al momento de la observación. En el caso de la observación indirecta, se refiere al uso de materiales bibliográficos o documentales para dar soporte teórico a las evidencias empíricas.

A los fines de este trabajo, se usó una combinación de estrategias o técnicas de recolección de información para buscar las respuestas a las preguntas de investigación y para el logro de los objetivos. Estas estrategias fueron las siguientes: la observación documental, la observación participante, las notas de campo, la entrevista no estructurada y el cuestionario auto administrado.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La Observación Documental

Consistió en la selección, organización y análisis de documentos y la revisión bibliográfica. Según se ejecuta a partir de la recolección de información en documentos escritos y no escritos de datos, susceptibles de ser analizados, acerca de las variables, sus dimensiones e indicadores, así como también sobre las bases teóricas de la investigación (Chávez A., 2001). El procedimiento radicó en analizar y seleccionar la información, relevante para alcanzar los objetivos de la investigación. El análisis descriptivo de los documentos se enfocó en los contenidos de orden teórico, en los cuales se reflejan las posiciones de las tendencias analizadas.

Bajo esta visión, se impulsó un conjunto de valoraciones muy precisas, para determinar las relaciones, influencias y razones de las condiciones de ocurrencia del problema planteado: la aplicación de los proyectos de aprendizaje en su relación con el desempeño docente, para lograr efectividad, eficiencia y eficacia en sus resultados.

www.bdigital.ula.ve

El diagnóstico de esta situación, obtenido del modelo mixto en paralelo, combinado con los conceptos aportados por la documentación *(triangulación),* aportó una exposición de un cuerpo de acciones gerenciales o criterios, desde una visión transdisciplinaria, para desarrollar a cabalidad los proyectos de aprendizaje en la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo".

La Observación Participante

Esta técnica se utilizó para lograr informaciones o datos que de otra forma sería muy difícil de conseguir. Al formar parte del escenario, el investigador adquiere conciencia por medio de las experiencias personales, al conocer a las personas involucradas en el proceso, quizás haciendo lo que ellos hacen, al observar todo completo (Villegas, 2013).

Con respecto a este trabajo, la investigadora es integrante del personal docente de la ETRZ. "Monseñor Estanislao Carrillo, personal que se

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

encuentra bajo las formas de gestión imperante en la escuela y fue su reto participar, de acuerdo con las condiciones que plantea Mayan (2001), mediante las cuales el investigador se convierte en un "miembro" del grupo investigado, que ya lo es de hecho, para comprender su naturaleza, pero no al punto de que se pierda el nivel de objetividad, requerido para registrar y analizar las observaciones.

Las Notas de Campo

Las notas de campo son relatos descriptivos en los que se registra objetivamente lo que es observado. Según Mayan (2001), la meta fue capturar la experiencia vivida de los participantes y describir las reflexiones del investigador, sus sentimientos, ideas, momentos de confusión, comentarios, impresiones, análisis preliminares e interpretaciones sobre lo que se observaba de interés para el proceso.

www.bdigital.ula.ve

La Entrevista No Estructurada

La entrevista abrió la posibilidad de comprender los puntos de vista y argumentaciones de los participantes de la investigación consultados e interpretar su opinión y actitud, en relación con sus vivencias y realidades en torno a la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de aprendizaje (PA), descritas en sus propias palabras y, también, con respecto a las acciones gerenciales que son puestas en práctica por coordinadores y directivos de la institución, como mecanismos para lograr la mayor eficacia y eficiencia en la aplicación de dichos proyectos educativos.

Siguiendo las especificaciones de Mayan (2001), el entrevistador pidió al participante que "cuente su historia" o que "hable de sus experiencias" en torno al tópico planteado; escucha, aprende y toma notas. En la entrevista no estructurada, se trabajó con sólo una guía temática, dando amplio margen de expresión a los entrevistados (**ver anexo 1**).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Según Mella (1998), en contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas no estructuradas cualitativas son flexibles y dinámicas constituyéndose en una narración conversacional. La observación y la entrevista son los instrumentos más clásicos a la hora de realizar la recolección de datos en la investigación cualitativa y participativa, promoviendo ésta la confianza y la empatía.

La entrevista se suministró a un grupo de informantes claves docentes (ICD), seleccionados de manera intencionada a través de un muestreo teórico, tomando como criterio de selección el conocimiento institucional por ellos demostrado y su experiencia en lo pedagógico. Estos informantes claves fueron algunos miembros del personal docente del primer año de la ETRZ.

El número total de informantes claves, correspondió a las necesidades reales de información durante la recolección y análisis de datos. El límite máximo fue establecido, cuando se consideró que las respuestas de los entrevistados estaban tornándose repetitivas (Hernández S. et al, 2006; Villegas, 2013).

www.bdigital.ula.ve

Los segmentos de entrevistas utilizados en el texto para fundamentar este proceso cualitativo, fueron seleccionados conforme a su pertinencia para la descripción del tema tratado y como soporte del análisis cuantitativo realizado, como parte de la triangulación de informaciones. Estos segmentos fueron transcritos siguiendo un procedimiento manual, sin la aplicación de ningún programa computarizado de transcripción de textos (Hernández S. et al, 2006; Villegas, 2013).

El Cuestionario

El instrumento empleado en esta investigación para recopilar los datos para el análisis cuantitativo, lo constituyó un *cuestionario auto-administrado.* El integró un conjunto de preguntas (ítems), con respecto a las

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

variables e indicadores medidos (**ver anexo 2**). Fue aplicado a docentes, partiendo de los criterios para establecer el tipo de muestra.

Constó de ítems o enunciados cerrados, acerca de la actuación de los docentes en la aplicación de proyectos de aprendizaje, para alcanzar su eficacia, efectividad y eficiencia en su planificación, ejecución y evaluación . Cada enunciado se expresó como una *afirmación*, con un total de tres (3) alternativas de respuesta: *siempre, a veces y nunca.* El encuestado debió seleccionar sólo una ellas marcando su opinión con una **X** en el paréntesis, según la alternativa que, en su opinión, él consideró más apropiada (Villegas, 2013).

Las alternativas estaban organizadas del Nº 1 al Nº 3, en un escalamiento Tipo Likert; es decir, que mientras más *acuerdo* existiese en torno al planteamiento, mayor sería la puntuación que le correspondería a su respuesta en el análisis posterior (de 1 punto a 3 puntos).

www.bdigital.ula.ve

Además de estas alternativas de respuesta, el encuestado tuvo la posibilidad de realizar "comentarios", en caso de que considerara pertinente hacer cualquier aclaratoria, profundización o sugerencia, pudiendo agregar escrito adicional (Villegas, 2013). Los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario fueron organizados, reducidos y tabulados.

La Muestra

Muestra para el análisis cuantitativo

Se refiere a las personas que fueron seleccionadas para aplicarles el *cuestionario auto administrado*, como un sub-grupo de la población estudiada, integrada esta por los profesores del primer año de la ETRZ, para obtener su opinión en torno al desempeño docente, en el desarrollo de los PA. Se trató de una población o universo relativamente pequeño (20 docentes).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Siguiendo el procedimiento práctico señalado por Villegas (2013), se obtuvieron informaciones que fueron cuantificadas como frecuencias de respuestas y que luego fueron cualificadas durante el análisis, sin ninguna pretensión de generalización sino, más bien, para comparar con los datos cualitativos obtenidos de la *entrevista*.

De esta manera, atendiendo a las precisiones de Hernández S. et al (2003), se concluyó que la muestra a tomar era, fundamentalmente, el subgrupo de la población, considerado el *más conveniente* para el estudio, en ese momento, por ser un reflejo de la población. Por ello, la muestra para la aplicación del cuestionario fue establecida con los siguientes criterios de representatividad:

-Con respecto al sector de opinión docente encuestado, la muestra comprendió a *todos* los docentes de las doce (12) asignaturas del primer año: Castellano, Matemáticas, Inglés, Familiar, Geografía, Artística, Historia, Ciencias de la Naturaleza, Educación Física, Educación Física y Educación para el Trabajo e Informática. Total: 20 docentes

www.bdigital.ula.ve

-Para la selección de la muestra a ser consultada a través del *cuestionario*, la investigadora se fundamentó en el siguiente planteamiento de *Hernández S. et al (2003:.304):*

> Los criterios que cada investigador cumpla dependen de sus objetivos de estudio, lo importante es establecerlo de manera muy específica si estamos trabajando dentro de una visión cuantitativa-deductiva. Toda investigación debe ser transparente, así como estar sujeta a crítica y réplica, y este ejercicio no es posible si al examinar los resultados el lector no puede referirlos a la población utilizada en un estudio.

Muestra para el análisis cualitativo

Con relación a la *muestra* de los participantes para la consulta sobre los datos cualitativos, a través de la entrevista, Sandoval (1996:.85) dice que en cuanto al muestreo empleado "(...) es de tipo *teórico*, lo que significa, que

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

no está predeterminado y que se va haciendo en dependencia de las necesidades evidenciadas por la teoría emergente y de las claridades que se van obteniendo conforme avanza el proceso investigativo".

Esto significa que los entrevistados se seleccionaron a partir de los hallazgos que se iban presentando en el transcurso de la investigación, más que con base en un diseño previo. Esto quiere decir, que se trata de una muestra *intencionada* basada en el interés de la investigación. A los propósitos de este estudio, los entrevistados fueron denominados *Informantes Claves.*

Las investigaciones cualitativas se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir), para luego producir perspectivas teóricas, es decir, que va de lo particular a lo general y se fundamenta en una perspectiva interpretativa, centrada en el entendimiento del significado de las acciones de las personas y sus instituciones (Hernández S. et al, 2006).

www.bdigital.ula.ve

Validez del instrumento

Para determinar la *validez* del instrumento de recolección, es decir el grado en que el mismo mide en efecto la variable que pretende valorar, la investigadora sometió al instrumento a la determinación de su validez de contenido y de construcción, por medio de la consulta del juicio de expertos, seleccionando para ello tres especialistas en el tema, quienes determinaron la coherencia y claridad de los ítems con relación a las dimensiones, variables y objetivos de la investigación. Para Hernández et al (2006: 278), "Validez de contenido se refiere al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide".

Los expertos fueron los siguientes: dos (02) *sociólogos,* especialistas en instrumentos de medición en la investigación social y educativa, profesores titulares e investigadores activos del Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes; un (01) *geógrafo*, igualmente

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

investigador activo en el campo social, ambiental y educativo. Todos ellos, son y han sido profesores en el área de Metodología de la Investigación del NURR-ULA, profesores en pre y postgrado en la ULA y en otras instituciones de educación superior, con vasta experiencia académica y en tutorías de trabajos de investigación a nivel de postgrado.

En síntesis y en conjunto, los expertos determinaron que (evidencias en archivo):

1. Existe una "*clara relación* entre los *ítems* y los objetivos de la investigación, en el instrumento de medición proporcionado (cuestionario auto-administrado)", la cual es enriquecida con ciertos ajustes sugeridos. La información obtenida por medio de tales *ítems,* puede ser considerada *suficiente* para dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos, previo el análisis correspondiente.
2. Los indicadores para medir cada una de la variable y dimensiones seleccionadas, se consideran *pertinentes, adecuados, necesarios y suficientes para representar sus propósitos en el diagnóstico situacional.* Esos indicadores reflejan el *cómo es* (diagnóstico) y el "deber ser" (propuesta de acciones gerenciales) de la planificación, ejecución y evaluación de proyectos de aprendizaje.
3. Hay *congruencia y clara redacción* en los planteamientos de los ítems. Se recomendaron algunos pequeños ajustes formales de redacción, tendientes a minimizar posibles dudas.

Los expertos anotan que el cuestionario es *válido* para ser aplicado en esta investigación, en cuanto a sus contenidos y construcción. A su juicio, las condiciones de validez que presenta el instrumento, inducen a pensar en un proceso de recolección de datos *confiable,* mientras sea respetado el conjunto de normas y procedimientos técnicos para su aplicación.

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Enfoque Analítico-Interpretativo

Este es el enfoque utilizado para el análisis de los datos, no sólo de los cualitativos obtenidos de la entrevista, sino de los cuantitativos cualificados, recogidos con el cuestionario. Desde un punto de vista interpretativo, la realidad institucional de los proyectos de aprendizaje pudo ser interpretada desde su contexto. Se centró en el estudio de los significados de las acciones humanas, pedagógicas y administrativas de los docentes de la ETRZ. Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las de comprensión, significado y acción (Villegas, 2013).

En lo *cualitativo*, prevaleció el carácter subjetivo, tanto en el análisis como en la interpretación de resultados, a través de la aplicación de técnicas propias de validación como la triangulación, observación persistente, técnica paso a paso, etcétera. El análisis de datos cualitativos, implicó inducción analítica, triangulación, reducción, exposición y conclusiones y permite, por ejemplo, verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido, texto o transcripción de una entrevista (Hernández S. et al, 2006).

El análisis de contenido *cuantitativo* posee el objetivo de cuantificar los datos, de establecer la frecuencia y las comparaciones de frecuencia de aparición de los elementos retenidos, como unidades de información o de significación.

Procedimiento para el análisis

El estudio de los datos o informaciones, se hizo de manera integral para cada dimensión utilizando un análisis interpretativo mixto en paralelo, de la siguiente manera (Hernández S. et al, 2006; 2003; Villegas, 2013):

a) *Análisis de datos cuantitativos*, que es la indicación porcentual de las respuestas (opiniones) de los consultados en el cuestionario auto-administrado, lo que al final representó una apreciación cualitativa de sus

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

tendencias de opinión, utilizando la Escala de Likert, la cual fue empleada como una referencia de las tendencias porcentuales de la actitud (opinión) satisfactoria, neutral o no-satisfactoria de los encuestados.

b) *Análisis de datos cualitativos*, que incluye su interpretación, conforme a las respuestas obtenidas, tanto de la entrevista no estructurada; de las respuestas y comentarios hechos por los encuestados a través del cuestionario; de los aportes documentales; de las notas de campo y de la observación participante. Todo esto constituye el proceso de *triangulación* de las informaciones.

Escala y tendencias de opinión

Los puntajes totales obtenidos por ítem y dimensión, fueron totalizados para ser reflejados en la escala de actitudes, correspondiente al sector de opinión. Seguidamente, se expone el procedimiento para la obtención de las puntuaciones que permitieron medir o diagnosticar las opiniones de los encuestados, ante cada uno de los ítems (Hernández S. et al, 2003; Villegas, 2013).

www.bdigital.ula.ve

El escalamiento tipo Likert, es el indicado por para detectar *tendencias de opinión*. En este sentido, las afirmaciones o juicios expresados en el cuestionario, pueden tener dirección positiva, *neutral* o negativa.

Como las afirmaciones señaladas en el cuestionario fueron elaboradas de manera positiva, el segmento *siempre* implica una puntuación mayor que *nunca*; por consiguiente, si el encuestado, respondió: *siempre,* ante la afirmación, significa que en su opinión está de acuerdo con ella; existiendo el matiz intermedio de opinión *neutral o indefinida,* cuando la respuesta fue *a veces* y que está *en desacuerdo* con el planteamiento, cuando su opinión fue *nunca*.

Para obtener las puntuaciones de la escala Likert, se suman los valores obtenidos respecto a cada ítem. Por ello, es una escala aditiva. Una

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

puntuación se considera alta o baja, según la frecuencia mayor o menor de respuestas a los ítems o afirmaciones.

Asimismo, para identificar la opinión de los encuestados en el muestral investigado (docentes), se determinó que la puntuación mínima posible por ítem es el número total de frecuencia de respuestas, multiplicado por uno (1), lo que constituye el segmento *en desacuerdo* de la escala. Por su parte, la puntuación máxima por ítem es el número total de frecuencia de respuestas multiplicado por tres (3), lo que forma el segmento *de acuerdo* en la escala. El segmento intermedio entre los valores mínimos y máximos, da como resultado el segmento de la escala denominado opinión *neutral o indefinida*, que es la frecuencia de respuestas multiplicada por dos (2).

En esta perspectiva, la escala Likert es, en sentido estricto, una medición ordinal; sin embargo, es común que se le trabaje como si fuera un intervalo, que incluye rangos o segmentos de opinión. En la medida en que un puntaje respecto a algún ítem, se aleje del punto medio de la escala en cierta dirección (De acuerdo o En desacuerdo), reflejará la tendencia de la opinión sobre él. Para tal efecto, se construyó un intervalo (Figura 1) para realizar el análisis de los datos proporcionados por la muestra encuestada. Esta escala tipo Likert se presenta en el capítulo V.

www.bdigital.ula.ve

Variables, Dimensiones e Indicadores

Las variables, dimensiones e indicadores, concebidas o seleccionadas para este trabajo, determinadas sobre la base de los contenidos de los objetivos específicos de la investigación, fueron las siguientes:

Variable: Eficacia, Eficiencia y Efectividad en la aplicación de los proyectos de aprendizaje

Dimensión 1: La *planificación* de los Proyectos de Aprendizaje

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Indicadores:

1.1 Revisión de conocimientos previos sobre la metodología de proyectos
1.2 Consideración de los pilares, las disciplinas, y los ejes integradores
1.3 *Elaboración de un plan de trabajo por etapas y pasos*
1.4 Integración de áreas de aprendizaje
1.5 Realización de un Diagnóstico
1.6 Formulación de objetivos y propósitos
1.7 Adaptación del proyecto a las características del entorno
1.8 Selección de una metodología y estrategias
1.9 Define datos, instrumentos y medios
1.10 Identificación de los recursos mínimos para su aplicación
1.11 Establecimiento de un cronograma o plan de trabajo
1.12 Especificación de criterios o estándares de calidad del proyecto
1.13 Definición de las reglas, guías o instrucciones (tiempo, presupuesto y metas)
1.14 Elaboración de un Listado de todos los participantes en el proyecto
1.15 Selección de criterios, métodos o procedimientos para la evaluación
1.16 Búsqueda de apoyo permanente de la gerencia

www.bdigital.ula.ve

Dimensión 2: La *ejecución* de los Proyectos de Aprendizaje

Indicadores:

2.1 Realización de seguimiento crítico del desarrollo de la experiencia
2.2 Reconocimiento del aprendizaje
2.3 Evaluación continua de avances y logros
2.4 Socialización de conocimientos y experiencias
2.5 Reconstrucción de la experiencia vivida
2.6 Divulgación del avance de la experiencia

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2.7 Identificación de las metas parciales alcanzadas

2.8 Presentaciones públicas de avance

2.9 Determinación de fortalezas y debilidades

2.10 Coordinación de la participación activa grupal e individual

2.11 Organización de los materiales

2.12 Coordinación de recursos y acciones con la gerencia

2.13 Promoción de retos y tareas estimulantes en los alumnos

2.14 Colocación del énfasis en las habilidades de los estudiantes

2.15 Presentación a los alumnos de la guía y criterios de evaluación

2.16 Vinculación de las acciones con las metas

Dimensión 3: La *evaluación* de los Proyectos de Aprendizaje

Indicadores:

www.bdigital.ula.ve

3.1 Realización de actividades especiales para evaluar el desempeño general de los alumnos en el PA

3.2 Evaluación del trabajo final hecho por los estudiantes en el PA

3.3 Evaluación basada en pruebas o exámenes

3.4 Solicitud de reportes de autoevaluación a los alumnos

3.5 Emisión de juicios respecto del logro de las metas y objetivos

3.6 Utilización de escalas y criterios para evaluar los logros

3.7 Utilización de los datos de la observación y la medición para evaluar

3.8 Toma de Decisiones para calificar e implementar cambios

3.9 Verificación del progreso de los alumnos

3.10 Análisis y reorientación por limitaciones y errores

3.11 Estímulo y orientación en el grado de avance del alumno, según fortalezas y debilidades

3.12 Toma de decisiones para asignar calificaciones y efectuar cambios

3.13 Evaluación del proceso ejecutado y de los resultados finales

3.14 Detección de logros y dificultades en la participación y en el aprendizaje

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Procedimiento para la tabulación

El cuestionario constó de un total de 46 ítems, distribuidos en 16 reactivos relativos a la dimensión *Planificación de los PA*, 16 ítems asociados a la dimensión Ejecución de los PA y 14 ítems relacionados con los indicadores de la dimensión *Evaluación de los PA.* A partir de las respuestas (datos) obtenidas del sector de opinión docente y a los efectos del análisis *cuantitativo,* fueron construidas las tablas que se muestran en el texto relativo al diagnóstico situacional, en el capítulo siguiente.

Cada una de ellas expresa la frecuencia de las respuestas de los encuestados, por cada dimensión e indicador, según cada categoría de la escala de Lickert (siempre, a veces, nunca), utilizadas en el cuestionario. El *puntaje total* de cada reactivo, es la sumatoria que se obtiene de multiplicar la *frecuencia* de respuestas obtenidas en cada categoría de opinión, por los puntos asignados para cada categoría de la escala o intervalo de opinión de Likert (Chávez A., 2001; Hernández S. et al, 2003).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL ANÁLISIS MIXTO EN TORNO A LA APLICACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

En el presente capítulo se describen los hallazgos obtenidos del análisis cuali-cuantitativo o mixto, realizado a los datos aportados por la entrevista, el cuestionario, la observación directa y las fuentes documentales (triangulación), acerca de la aplicación de los proyectos de aprendizaje (PA) en el primer año de la ETRZ "Monseñor Carrillo", por parte de los docentes, dentro del marco de referencia constituido por el PEIC vigente, presentado en el capítulo anterior.

Diagnóstico del desempeño docente en la aplicación de los proyectos de aprendizaje

www.bdigital.ula.ve

Este diagnóstico situacional permitió poner en contacto teoría y práctica, comparando las condiciones existentes (lo que hay) con una situación considerada como óptima o ideal (lo que debería haber), es decir la existencia de un cuerpo de acciones gerenciales, en el marco del enfoque transdisciplinario, capaces de orientar de manera integral, permanente y sistemática al sector docente del primer año en la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", para alcanzar mejores niveles de eficacia, eficiencia y efectividad en la aplicación de los proyectos de aprendizaje.

Las informaciones, obtenidas de la revisión de documentos ad-hoc; de la observación participante; de las notas de campo de la investigadora; de la entrevista no-estructurada y del cuestionario auto-administrado, fueron analizadas en su contenido, bajo el enfoque interpretativo cualitativo. Esta diversidad de fuentes, opiniones, puntos de vista, procedimientos, etcétera, permitió configurar y aplicar la *triangulación* para la comparación múltiple.

En este sentido, este proceso ha sido entendido por Rodríguez, como aquel que tiene como propósito "(...) recoger la información desde los

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

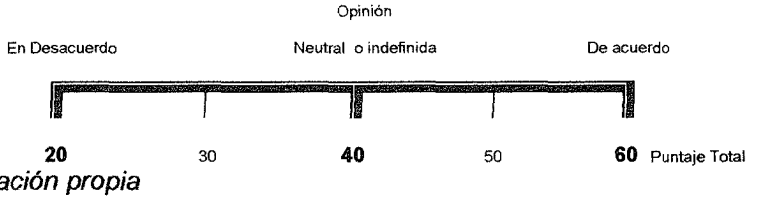
variados puntos de vista de los diferentes observadores y actores (...), hallar la objetividad a través de las varias subjetividades a partir del trabajo prolongado en el mismo lugar" (citado en: Delgado, 2011: 52).

Triangulación de resultados por Dimensión

El proceso de la *triangulación* se realizó a partir de los resultados obtenidos del procedimiento de investigación mixta en paralelo, el cual consistió en: a) el análisis cuantitativo de las respuestas a los indicadores del cuestionario y su ubicación en la escala de Likert (ver *Figura 1*); b) el análisis cualitativo de la transcripción de comentarios recibidos en las entrevistas y en el cuestionario, aplicados a los docentes del primer año de la ETRZ; c) el análisis de las informaciones compiladas a través de las notas de campo y la observación directa de la investigadora; d) documentos oficiales de la escuela y; d) el análisis de textos y autores que proporcionaron aportes teóricos para el desarrollo de proyectos de aprendizaje, con una visión transdisciplinaria.

www.bdigital.ula.ve

Figura 1. *Intervalo de opinión del sector docente (20 encuestados)*



Fuente: elaboración propia

A partir de estos elementos, se describió la situación actual del desempeño de los docentes en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de aprendizaje. A continuación, se describen los hallazgos en cada dimensión de análisis, conforme a lo formulado en los objetivos específicos de la investigación:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Dimensión 1: Planificación

Los indicadores que fueron considerados para el análisis de esta dimensión de la aplicación de los proyectos de aprendizaje, fueron los siguientes:

1.17 Revisión de conocimientos previos sobre la metodología de proyectos
1.18 Consideración de los pilares teóricos del Sistema Educativo Bolivariano (SEB)
1.19 Elaboración de un plan de trabajo por etapas y pasos
1.20 Integración de áreas de aprendizaje
1.21 Realización de un Diagnóstico
1.22 Formulación de objetivos y propósitos
1.23 Adaptación del proyecto a las características del entorno
1.24 Selección de una metodología y estrategias
1.25 Definición de los instrumentos para la ejecución
1.26 Identificación de los recursos mínimos para su aplicación
1.27 Establecimiento de un cronograma o plan de trabajo
1.28 Especificación de criterios o estándares de calidad del proyecto
1.29 Definición de las reglas (tiempo, presupuesto y metas, entre otras)
1.30 Elaboración de un listado de todos los participantes en el proyecto
1.31 Selección de criterios y procedimientos para la evaluación
1.32 Búsqueda de apoyo permanente de la gerencia

Estos indicadores del desempeño docente en la planificación de los PA, fueron analizados de manera integral bajo un enfoque interpretativo, a partir de los datos obtenidos en el proceso de indagación efectuado en el sector de opinión consultado. Los segmentos de opinión son presentados en la Figura 1 y la frecuencia de las respuestas y los puntajes obtenidos para cada segmento de opinión en la escala de Likert, se muestran en la Tabla 1.

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Tabla 1. Frecuencia de las respuestas de los docentes a los reactivos del cuestionario y puntajes por Segmentos de Opinión en la Dimensión **PLANIFICACIÓN** de los Proyectos de Aprendizaje
Nº de docentes encuestados: 20

Nº DEL REACTIVO (ITEM)	INDICADORES	FRECUENCIA DE RESPUESTAS Y PUNTAJE POR SEGMENTOS DE OPINIÓN DE LA ESCALA DE LIKERT			
		SIEMPRE (3 puntos en la escala)	A VECES (2 puntos en la escala)	NUNCA (1 punto en la escala)	PUNTAJE TOTAL
1.1	Revisan antecedentes metodológicos de proyectos	4	9	7	37
1.2	Consideran los pilares teóricos del SEB	5	7	8	37
1.3	Elaboran un plan de trabajo por etapas y pasos	8	10	2	46
1.4	Integran áreas de aprendizaje	5	6	9	36
1.5	Realizan un diagnóstico exploratorio	4	9	7	37
1.6	Formulan objetivos y propósitos	10	9	1	49
1.7	Adaptan el proyecto al entorno y al PEIC	2	8	10	32
1.8	Seleccionan metodologías y estrategias	7	9	4	43
1.9	Definen instrumentos y medios para la ejecución del PA	8	9	3	45
1.10	Planifican los recursos mínimos necesarios	7	7	6	41
1.11	Establecen cronograma o plan de trabajo	6	7	7	39
1.12	Especifican criterios o estándares de calidad	4	8	8	36
1.13	Definen las reglas (tiempo, presupuesto y metas)	4	10	6	38
1.14	Elaboran un listado de todos los participantes	3	10	7	36
1.15	Selecciona criterios y procedimientos de evaluación	4	10	6	38
1.16	Reciben apoyo permanente de la gerencia institucional	2	8	10	32

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de la ETRZ, Febrero 2014

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Diagnóstico del desempeño docente en la *planificación* de los PA

Al llevar los puntajes totales señalados en la Tabla 1 al intervalo de opinión docente (Figura 1), según la frecuencia de respuestas, se obtiene que:

a) En las proporciones que abajo se exponen, los docentes opinan que: están *de acuerdo* (segmento de opinión *siempre*), *en desacuerdo (*segmento de opinión *nunca),* o que tienen una posición *neutral o indefinida (*segmento de opinión *a veces)* con la afirmación de que las acciones desarrolladas por los docentes del primer año de la ETRZ, respecto al desempeño de los indicadores del proceso de planificación de los PA, son cumplidas en su totalidad, considerando los planteamientos de la teoría de los proyectos de aprendizaje:

Indicador 1.1. "Revisan conocimientos previos sobre la metodología de proyectos": en un 20% de acuerdo; 45% neutral y 35.0% en desacuerdo.

www.bdigital.ula.ve

Indicador 1.2. "Consideran los pilares teóricos del SEB": en un 25% de acuerdo, 35% neutral y 40% en desacuerdo.

Indicador 1.3. "Elaboran el trabajo por etapas y pasos": en un 40% de acuerdo; 50% neutral y 10% en desacuerdo.

Indicador 1.4. "Integran áreas de aprendizaje": en un 25% de acuerdo, 30% neutral y 45% en desacuerdo.

Indicador 1.5. "Realiza diagnóstico exploratorio": en un 20% de acuerdo, 45% neutral y 35% en desacuerdo.

Indicador 1.6. "Formulan objetivos y propósitos": en un 50% de acuerdo, siendo este el indicador que recibió más respuestas favorables, 45% neutral y 5% en desacuerdo.

Indicador 1.7. "Adaptan el PA al entorno y al PEIC": en un 10% de acuerdo, 40% neutral y 50% en desacuerdo, siendo este el indicador que recibió más respuestas desfavorables, junto con el indicador 1.16.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Indicador 1.8. "Seleccionan metodologías y estrategias para planificar": en un 35% de acuerdo, 45% neutral y 20% en desacuerdo.

Indicador 1.9. "Definen los instrumentos para la ejecución del PA": en un 40% de acuerdo; 45% neutral y 15% en desacuerdo.

Indicador 1.10: "Planifican los recursos mínimos necesarios": en un 35% de acuerdo, 35% neutral y 30% en desacuerdo.

Indicador 1.11: "Establecen cronograma o plan de trabajo": en un 30% de acuerdo, 35% neutral y 35% en desacuerdo.

Indicador 1.12: "Especifican criterios y estándares de calidad": en un 20% de acuerdo, 40% neutral y 40% en desacuerdo.

Indicador 1.13: "Definen las reglas (tiempo, presupuesto, metas, entre otras)": en un 20% de acuerdo, 50% neutral y 30% en desacuerdo.

Indicador 1.14. "Elaboran un listado de todos los participantes en el PA": en un 15% de acuerdo, 50% neutral y 35% en desacuerdo.

Indicador 1.15. "Seleccionan criterios para la evaluación de los PA": en un 20% de acuerdo, 50% neutral y 30% en desacuerdo.

www.bdigital.ula.ve

Indicador 1.16. "Reciben apoyo permanente de la gerencia": en 10% de acuerdo, 40% neutral y 50% en desacuerdo.

Según los puntajes totales señalados en la Tabla 1 y en la Figura 1 (escala de Likert), se tiene que el intervalo de opinión *De acuerdo* (segmento de respuesta *siempre*), expresa una actitud satisfactoria a la eficacia, eficiencia y efectividad en la planificación de los PA. Allí se obtuvieron respuestas satisfactorias en solamente 5 de los indicadores de la planificación, de un total de 16, lo que representa un 31.3% de las respuestas posibles.

Esto hace pensar en que la etapa de planificación de los proyectos de aprendizaje, en conformidad con la información recabada, no es realizada con un desempeño íntegro de los docentes, en la aplicación de los indicadores esenciales de ese proceso, con base en la teoría de la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

planificación educativa estratégica y criterios transdisciplinarios, de cuya concepción fueron determinados el grupo de indicadores de esa dimensión.

En este sentido, el informante clave docente ICD-01, señaló lo siguiente:

> "En cuanto a las limitaciones, se puede decir que una muy importante es el factor tiempo y otra es que una gran cantidad de información debe ser manejada en muy corto plazo para lo que es la planificación. En general, la planificación sigue siendo normativa, aunque muchos docentes aplicamos la planificación estratégica. Los criterios transdisciplinarios e interdisciplinarios son muy pocas veces tomados en cuenta, sobre todo por el desconocimiento de las nuevas Líneas Orientadoras y, más que todo en ocasiones se utilizan los enfoques constructivista y humanista, para que las personas sean más conscientes y colaboradoras, formadas en valores".

Esto significa que para los docentes es necesario disponer de mayor tiempo para realizar las actividades de planificación de los PA, pero a su juicio esto es impedido por el exceso de trabajo en aula y en otras actividades complementarias, que son influidas por la existencia de horarios que presentan un alto grado de des-coordinación.

www.bdigital.ula.ve

Por su parte, el intervalo de opinión *neutral* de los encuestados (segmento de respuesta *a veces*), que refleja un actitud indefinida sobre la eficacia, eficiencia y efectividad de los PA, no obtuvo respuesta de ese tipo, aunque los puntajes más cercanos al sub-segmento 30 de la escala, al alejarse del punto medio, refleja una tendencia de la opinión hacia el segmento extremo al que se acerca, en este caso al segmento *en desacuerdo* (segmento de respuestas *nunca*) el cual, incluyendo la tendencia anterior, recibió respuestas a su favor en 11 de los 16 indicadores, lo que representa un 69.7% del total posible.

Se destaca en el análisis de la Tabla 1, con base en los puntajes, que ciertas tareas (ítems), son asumidas *favorablemente* por el personal docente del primer año de la ETRZ, con relativa eficiencia, eficacia y efectividad en la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

planificación de los PA. Entre ellas están: la elaboración de un *plan de trabajo* que especifica los pasos que deben seguirse en el proceso; la formulación de objetivos y propósitos.

En dichos propósitos se presenta qué es lo que se debe hacer y lograr, considerando las necesidades del diagnóstico exploratorio realizado por los docentes, aunque llama la atención de que esta actividad, en opinión de los encuestados, no se efectúa de manera favorable, lo que pone en tela de juicio la correspondencia entre los objetivos de los PA con las necesidades reales del proceso de aprendizaje. En este aspecto, el ICD-1 expresó que:

> "No siempre se realiza el diagnóstico para ver las necesidades de los muchachos que puedan ser resueltas a través de los proyectos de aprendizaje. Por lo general, el docente decide qué tipo de proyecto aplicar. Además, casi nunca se toma en cuenta los problemas que fueron detectados en el PEIC de la escuela, de donde pueden surgir muchos proyectos importantes. O sea, que pareciera que no hay conexión entre las necesidades de la institución, del docente y de los alumnos"

www.bdigital.ula.ve

Es importante señalar, igualmente, que la selección cuidadosa de *métodos y estrategias* para ejecutar los proyectos, a la vez que una *definición* de los medios, instrumentos y datos requeridos, son indicadores favorables al ejercicio de la planificación de los PA con lo cual se asume la planificación estratégica, como lo recomiendan los fundamentos teóricos de este trabajo.

Aunque no se cuenta con información que revele, hasta que punto esos planes contienen todos los pasos suficientes y necesarios para que tal actividad sea considerada como eficiente, eficaz y efectiva, al menos la información de que esos indicadores son cumplidos satisfactoriamente, es importante de conocer a los fines de la investigación.

Se aprecia en el cuadro 1, según los puntajes de las frecuencias de respuestas, que el resto de las acciones, inherentes a la planificación de los PA (11ítems), son asumidas de manera no-satisfactoria por el personal

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

docente del primer año de la ETRZ, con respecto a la eficiencia, eficacia y efectividad en su desempeño. Así se tiene, por ejemplo, que los docentes no siempre hacen el *diagnóstico exploratorio* como ya se señaló sino que, por el contrario en buena proporción no lo hacen o, en una proporción similar, lo hacen *a veces,* a pesar de ser un requisito básico para una planificación eficaz y eficiente de los PA.

De la misma manera, los puntajes revelan que los docentes no especifican de modo permanente y sistemático los *estándares de calidad* para elaborar un PA, ni tampoco los criterios para su *evaluación,* lo que trae como consecuencia que sencillamente los PA no son evaluados de manera adecuada, ni se determina la correspondencia de sus resultados con las previsiones. Sólo lo hacen a veces, o lo que es más grave, no lo hacen nunca.

Dentro de este campo de opinión no-satisfactorio de los encuestados, se encuentran dos indicadores claves para la planificación de los PA. Uno se refiere a que en una proporción muy importante, los docentes no adaptan los proyectos de aprendizaje al entorno: necesidades institucionales, necesidades de la comunidad inmediata y, mucho menos, a las necesidades de los estudiantes.

www.bdigital.ula.ve

Esto quiere decir, que el diagnóstico integral participativo de la ETRZ es obviado para tal efecto, a pesar de los lineamientos establecidos por el MPPE y por los fundamentos de la transdisciplinariedad previstos en las Líneas Orientadoras del Proceso Curricular venezolano, vigentes. Esto se magnifica por el hecho de que no se consideran cabalmente las bases teóricas del SEB y los paradigmas educativos emergentes, que deben sustentar todo proceso de planificación estratégica. Sobre esto, el ICD-2 dijo lo siguiente:

> "Son muchos los problemas y limitaciones para hacer la planificación de los PA. Entre ellas puedo señalarle las siguientes: Lo referente al conocimiento, es decir muchos docentes y estudiantes no conocen exactamente de que se

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

> trata los PA, cuáles son sus etapas y fases, eso es una limitación. No se llevan en orden las etapas en cuanto a la organización del PA, muchas veces el diagnóstico no se realiza sistemáticamente como debe ser; por lo tanto, no abarca las necesidades principales de aprendizaje de los estudiantes. Algo parecido pasa con el hecho de que se trabaja sin los criterios establecidos del modelo educativo. No hay integración de las asignaturas en áreas, ni sentido de pertinencia con la institución y el proyecto; los docentes no se involucran, no les gusta, no se sienten familiarizados con la metodología, les da miedo, son lineales, miles de razones y terminan por no involucrarse. También hay que decir que son muy pocos los proyectos que se orientan hacia la investigación científica en las asignaturas o áreas".

Otro de los indicadores de una planificación efectiva de los PA, que muestra, en una gran medida, una opinión no-satisfactoria de los encuestados, remite al *apoyo de la gerencia* de la ETRZ a ese proceso. Es resaltante el dato de que en un 90%, ellos opinan que no reciben apoyo de la gerencia o de las coordinaciones o, simplemente, lo reciben a veces. Sobre esto, el ICD-04 destacó:

www.bdigital.ula.ve

> "Se cuenta con una buena gerencia y, en general, el apoyo es adecuado, a pesar de que muchas veces es parcial y no permanente. Sin embargo, con eso llevamos a cabo los PA. En lo presupuestario y logístico, en líneas generales se hacen previsiones, aunque en cuanto a presupuesto sabemos que ninguna institución educativa pública maneja un presupuesto especial para esos fines. Entonces, cada docente con sus estudiantes busca diferentes formas de autogestión para aplicar el PA".

Dicho de otra manera, no hay apoyo permanente, por parte de la gerencia, en el ámbito de los recursos materiales y presupuestarios o logísticos, ni tampoco con la existencia y puesta en marcha de mecanismos o acciones teórico-prácticos, que orienten y faciliten el proceso de aplicación de los PA, en todas sus fases.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Es valedero expresar que la observación participante de la investigadora, en sus notas de campo, permite asegurar que además de esos problemas diagnosticados, existen fortalezas en la institución que es necesario recoger, tales como: la presencia de un significativo grupo de docentes preocupados, interesados, y motivados en hacer los PA y hay, también, un nivel importante de sensibilización de parte de muchos docentes, para tratar de ayudar al estudiante en sus necesidades académicas, además de una comunidad dispuesta a participar y colaborar.

Hay muchos planes y programas que pueden ser aplicados para contribuir en la articulación del proyecto, porque es una extraordinaria herramienta pedagógica. Pero, dada la situación de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", se hace imprescindible que la gerencia institucional conciba, con base en esa realidad, un cuerpo de lineamientos de acción que, de manera efectiva, oriente y apoye la actuación de los docentes para la aplicación de los PA, en la fase de planificación y, por supuesto en las consiguientes, sin perjuicio de la necesaria creatividad y apertura.

www.bdigital.ula.ve

Dimensión 2: Ejecución

Los indicadores que fueron considerados para el análisis en esta dimensión de los proyectos de aprendizaje, fueron los que a continuación se señalan:

2.1 Seguimiento crítico del desarrollo de la experiencia
2.4 Reconocimiento del aprendizaje
2.5 Evaluación continua de avances y logros
2.4 Socialización de conocimientos y experiencias alcanzados
2.5 Reconstrucción de la experiencia vivida
2.6 Divulgación del avance de la experiencia
2.7 Identificación de las metas parciales alcanzadas
2.8 Presentaciones públicas de avance

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2.9 Determinación de fortalezas y debilidades

2.10 Coordinación de la Participación activa grupal e individual

2.11 Organización de los materiales

2.12 Coordinación de recursos y acciones con la gerencia

2.13 Promoción de retos y tareas estimulantes en los estudiantes

2.14 Colocación del énfasis en las habilidades de los estudiantes

2.15 Presentación a los estudiantes de la guía y criterios de evaluación

2.16 Vinculación de las acciones con las metas

Los indicadores del desempeño docente en la ejecución de los PA, fueron analizados de manera integral con una visión interpretativa, a partir de los datos obtenidos en el proceso de indagación efectuado en el sector de opinión consultado. Al igual que con la dimensión planificación, los segmentos de opinión son presentados en la Figura 1 y la frecuencia de las respuestas y los puntajes obtenidos para cada segmento de opinión en la escala de Likert, se muestran en la Tabla 2.

www.bdigital.ula.ve

Del mismo modo que en la dimensión planificación, para el análisis cuantitativo integral de los indicadores de la *ejecución* del PA, se consideraron las respuestas a los segmentos del cuestionario: *siempre (De acuerdo)*, como una actitud "satisfactoria" a las afirmaciones en él expresadas; *a veces (neutral),* como una actitud "indefinida" y *nunca (En desacuerdo),* como una actitud "no-satisfactoria".

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Tabla 2. Frecuencia de las respuestas de los docentes a los reactivos del cuestionario y puntajes por Segmentos de Opinión en la Dimensión **EJECUCIÓN** de los Proyectos de Aprendizaje
Nº de docentes encuestados: 20

Nº DEL REACTIVO (ITEM)	INDICADORES	FRECUENCIA DE RESPUESTAS Y PUNTAJE POR SEGMENTOS DE OPINIÓN DE LA ESCALA DE LIKERT			
		SIEMPRE (3 puntos en la escala)	A VECES (2 puntos en la escala)	NUNCA (1 punto en la escala)	PUNTAJE TOTAL
2. 1	*Realizan seguimiento critico a la experiencia*	4	9	7	37
2..2	Hacen reconocimiento del aprendizaje	7	7	6	41
2.3	Efectúan evaluación continua de avances y logros	7	6	7	40
2.4	Socializan los conocimientos y experiencias alcanzados	7	10	3	44
2.5	Reconstruyen la experiencia vivida	6	7	7	39
2.6	Divulgan el avance de la experiencia	3	9	8	35
2.7	Identifican las metas parciales alcanzadas	7	9	4	42
2.8	Hacen presentaciones públicas de avance	4	7	9	35
2.9	Determinan fortalezas y debilidades	6	8	6	40
2.10	Coordinan la participación activa grupal e individual	7	7	6	41
2.11	Organizan los materiales del proyecto	9	8	3	46
2.12	Coordinan con la gerencia los recursos y acciones	2	7	11	31
2.13	Promueven retos y tareas estimulantes en los estudiantes	4	8	8	36
2.14	Colocan el énfasis en las habilidades de los alumnos	8	7	5	43
2.15	Presentan a los alumnos la guía y criterios de evaluación	4	8	8	36
2.16	Vinculan las acciones con las metas	6	8	6	40

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de la ETRZ, Febrero 2014

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Diagnóstico del desempeño docente en la *ejecución* de los PA

Según la frecuencia de respuestas, al llevar los puntajes totales contenidos en la Tabla 2 al intervalo de opinión docente (Figura 1), se observa que:

En las proporciones que abajo se exponen, los docentes opinan que: están *de acuerdo* (segmento de opinión *siempre*), *en desacuerdo (*segmento de opinión *nunca),* o que tienen una posición *neutral o indefinida (*segmento de opinión *a veces)* con la afirmación de que las acciones desarrolladas por los docentes del primer año de la ETRZ, respecto al ejercicio de los indicadores del proceso de ejecución de los PA, son desempeñadas a cabalidad, en conformidad con las exigencias planteadas en la teoría de los proyectos de aprendizaje:

Indicador 2.1 "Hacen seguimiento crítico del desarrollo de la experiencia": en un 20% de acuerdo; 45% neutral y 35% en desacuerdo.

Indicador 2.2 "Efectúan reconocimiento del aprendizaje": en un 35% de acuerdo, 35% neutral y 15% en desacuerdo.

Indicador 2.3 "Evalúan de manera continua los avances y logros": en un 35% de acuerdo; 30% neutral y 35% en desacuerdo.

Indicador 2.4 "Socializan los conocimientos y experiencias alcanzados": en un 35% de acuerdo, 50% neutral y 15% en desacuerdo.

Indicador 2.5 "Reconstruyen las experiencias vividas": en un 30% de acuerdo, 35% neutral y 35% en desacuerdo.

Indicador 2.6 "Divulgan los avances de las experiencias": en un 15% de acuerdo, 45% neutral y 40% en desacuerdo.

Indicador 2.7 "Identifican las metas parciales alcanzadas": en un 35% de acuerdo, 45% neutral y 20% en desacuerdo

Indicador 2.8 "Realizan presentaciones públicas de avance": en un 20% de acuerdo, 35% neutral y 45% en desacuerdo.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Indicador 2.9 "Determinan fortalezas y debilidades del PA": en un 30% de acuerdo; 40% neutral y 30% en desacuerdo.
Indicador 2.10 "Coordinan la participación activa grupal e individual": en un 35% de acuerdo, 35% neutral y 30% en desacuerdo.
Indicador 2.11 "Organizan los materiales durante el desarrollo del proyecto": en un 45% de acuerdo, 40% neutral y 15% en desacuerdo.
Indicador 2.12 "Coordinan con la gerencia los recursos y acciones": en un 10% de acuerdo, 35% neutral y 55% en desacuerdo.
Indicador 2.13 "Promueven retos y tareas estimulantes en los estudiantes": en un 20% de acuerdo, 40% neutral y 40% en desacuerdo.
Indicador 2.14 "Colocan el énfasis en las habilidades de los estudiantes": en un 40% de acuerdo, 35% neutral y 25% en desacuerdo.
Indicador 2.15 "Presentan a los alumnos la guía y criterios para la evaluación de los PA": en un 20% de acuerdo, 40% neutral y 40% en desacuerdo.
Indicador 2.16 "Vinculan las acciones con las metas del PA": en un 30% de acuerdo, 40% neutral y 30% en desacuerdo.

www.bdigital.ula.ve

Según los puntajes totales señalados en la Tabla 2 y llevados a la Figura 1 (escala de Likert), se tiene que el intervalo de opinión *De acuerdo* (segmento de respuesta *siempre*), expresa una actitud satisfactoria a la eficacia, eficiencia y efectividad en la ejecución de los PA. En este segmento se obtuvieron puntajes totales en 6 de los indicadores de desempeño de la fase de ejecución de un total de 16, lo que representa un 37.5% de las respuestas satisfactorias posibles.

Se destaca en el análisis de la Tabla 2, con base en los puntajes, que ciertas tareas (ítems), son asumidas satisfactoriamente por el personal docente del primer año de la ETRZ, con relativa eficiencia, eficacia y efectividad en la planificación de los PA. Es el caso que, según las cifras, los docentes concentran sus esfuerzos en identificar las metas parciales que se van logrando durante el desarrollo de los PA, conforme al tipo de proyecto de

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

que se trate, considerando la importancia que reviste coordinar de manera efectiva las actuaciones de los docentes y alumnos involucrados.

La ejecución de detalles fundamentales, tales como la socialización de las experiencias vividas (44 puntos), la organización de los materiales requeridos por el proyecto y su distribución a tiempo (46 puntos) y la colocación del énfasis del aprendizaje en las habilidades de los alumnos (43 puntos), son reconocidos de modo satisfactorio por parte de los encuestados, como que están siendo manejados con cierta eficacia y efectividad.

Aunque, verdaderamente, no se cuenta con información específica que muestre en qué medida, esos indicadores contienen todas las exigencias para que tal actividad sea considerada como eficiente, eficaz y efectiva, al menos, el dato de que esos indicadores son satisfactoriamente cumplidos, es muy importante de conocer en esta investigación, a los fines de una caracterización de la fase de ejecución de los PA.

Con respecto a esta fase de ejecución de los PA, el ICD-4 expresó en la entrevista que:

www.bdigital.ula.ve

> "Las deficiencias dependen del PA que se esté llevando a cabo; así podemos encontrar algunas limitaciones para ejecutarlo; por ejemplo, ahorita en nuestro caso estamos hablando de los acuerdos de convivencia escolar, entonces viene el problema del desconocimiento del normativo institucional lo que implica la presencia de otro eje integrador por lo que tenemos que dar a conocer el normativo, tenemos que sensibilizar a los representantes y a la comunidad. Entonces, dependiendo del proyecto nos vamos a encontrar con debilidades y fortalezas que a veces incluso no las tenemos planificadas y surgen justamente cuando estamos ejecutando. No obstante, la escuela posee un personal altamente calificado y alumnos dispuestos a la aplicación del PA con la colaboración de la comunidad y algunos ajustes organizativos".

En cuanto al intervalo de opinión *neutral* de los encuestados (segmento de respuesta *a veces*), que refleja una actitud indefinida sobre la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

eficacia, eficiencia y efectividad de los PA, 03 indicadores obtuvieron puntajes totales o respuestas de ese tipo (18.8% de las 16 posibles), a saber: la evaluación continua de avances en el desarrollo de los PA, fundamental para hacer las correcciones a tiempo; la vinculación de las acciones con las metas.

Esto quiere decir que es fundamental lograr la correspondencia entre lo que se busca con lo que se hace para lograrlo y, también, la determinación de fortalezas y debilidades, los pro y los contras, identificados a través de las deficiencias, las fallas, los aciertos y las omisiones de procedimientos y recursos.

Con respecto al segmento *en desacuerdo* (segmento de respuestas *nunca*) recibió respuestas a su haber en 7 de los 16 indicadores, lo que representa un 43.8% del total posible. Es decir, que esas acciones en la fase de ejecución, son asumidas no satisfactoriamente por el personal docente del primer año de la ETRZ, con respecto a la eficiencia, eficacia y efectividad en su desempeño. Esta situación pudiera estar marcada por lo que afirma el ICD-5 acerca de la ejecución de los PA:

> "Si trabajamos de manera articulada, integrada y organizada podemos conseguir una mejor ejecución y orientación de los PA. A la hora de ejecutar, falta la rigurosidad en cuanto al cumplimiento de la planificación sistémica, hay poco cumplimiento con los compromisos y eso genera una limitación porque el PA no se cumple; se ve como un producto que debería presentarse solo al final. Otra limitación es que no se organizan bien los aprendizajes, es decir no tienen claro el propósito y el contenido que se está dando no se sabe en qué ayuda al PA, por tanto no está cónsono con las necesidades o propósitos del PA".

Es de hacer notar que, según las cifras, no se hace un seguimiento crítico al desarrollo de los proyectos, a partir del cual se puedan generar cambios de rumbo o fortalecimiento del camino emprendido. Esto se magnifica por la falta de conocimiento que tienen los alumnos de los criterios

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

y mecanismos de evaluación de su aprendizaje. Tampoco se divulgan los adelantos del PA, a través de presentaciones públicas ni se estimula a los estudiantes en su trabajo. En relación con esto, el ICD-3 dijo:

> *Sobre las condiciones para ejecutar los PA, de manera general* puedo decir que ellas no son en un 100% adversas, pero tampoco son adecuadas, hace mucha falta lo que es el seguimiento en las actividades a la hora de la ejecución y la evaluación de los Proyectos.

Sobre la participación de la gerencia en la orientación y en el otorgamiento de la logística para la ejecución de los PA, la información cuantitativa revela que es prácticamente nula, ya que apenas un 20% de los encuestados considera que hay apoyo permanente en este sentido. Quizás, uno de los indicadores de una ejecución eficaz y efectiva de los PA, que tiene, en una gran proporción, una opinión *no-satisfactoria* de los encuestados, es el *apoyo de la gerencia* de la ETRZ a ese proceso. Por supuesto, es indicativo que en un 80%, los consultados opinan que no reciben apoyo de la gerencia y de las coordinaciones o, simplemente, lo reciben eventualmente.

www.bdigital.ula.ve

En este ámbito, se asume que no existe apoyo permanente, integral y sistemático por parte de la gerencia educativa de la escuela, en lo que se refiere a los recursos materiales, presupuestarios o logísticos, ni tampoco con la existencia y puesta en marcha de mecanismos o acciones teórico-prácticos, que orienten y faciliten la ejecución de los PA, en el marco de las Líneas Orientadoras del Proceso Curricular venezolano.

Dimensión 3: Evaluación

Los indicadores que fueron considerados para el análisis de esta dimensión de la aplicación de los PA, fueron los siguientes:

Indicadores:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3.1 Realización de actividades especiales para evaluar el desempeño general de los alumnos en el PA

3.2 Evaluación del trabajo final hecho por los estudiantes en el PA

3.3 Evaluación basada en pruebas o exámenes

3.4 Solicitud de reportes de autoevaluación a los alumnos

3.5 Emisión de juicios respecto del logro de las metas y objetivos

3.6 Utilización de escalas y criterios para evaluar los logros

3.7 Utilización de los datos de la observación y la medición para evaluar

3.8 Toma de Decisiones para calificar e implementar cambios

3.9 Verificación del progreso de los alumnos

3.10 Análisis y reorientación por limitaciones y errores

3.11 Estímulo y orientación en el grado de avance del alumno, según fortalezas y debilidades

3.12 Toma de decisiones para asignar calificaciones y efectuar cambios

3.13 Evaluación del proceso ejecutado y de los resultados finales

3.14 Detección de logros y dificultades en la participación y en el aprendizaje

www.bdigital.ula.ve

Los indicadores del desempeño docente en la evaluación de los PA, fueron, igualmente, analizados de manera integral bajo un enfoque interpretativo, a partir de los datos obtenidos en el sector docente consultado. Los segmentos de opinión son presentados en la Figura 1 y la frecuencia de las respuestas y los puntajes obtenidos para cada segmento de opinión en la escala de Likert, se muestran en la Tabla 3.

Para el análisis cuantitativo integral de sus indicadores, se consideraron las respuestas a los segmentos del cuestionario: *siempre (De acuerdo)*, como una actitud "satisfactoria" a las afirmaciones en él expresadas; *a veces (neutral),* como una actitud "indefinida" y *nunca (En desacuerdo),* como una actitud "no-satisfactoria".

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Tabla 3. Frecuencia de las respuestas de los docentes a los reactivos y puntajes del cuestionario, por Segmentos de Opinión, respecto a la Dimensión **EVALUACIÓN** de los Proyectos de Aprendizaje
Nº de docentes encuestados: 20

Nº DEL REACTIVO (ITEM)	INDICADORES	FRECUENCIA DE RESPUESTAS Y PUNTAJE POR SEGMENTOS DE OPINIÓN DE LA ESCALA DE LIKERT			
		SIEMPRE (3 puntos en la escala)	A VECES (2 puntos en la escala)	NUNCA (1 punto en la escala)	PUNTAJE TOTAL
3.1	*Realizan actividades especiales para la evaluación de* desempeño	5	7	8	37
3.2	Evalúan el trabajo (producto) obtenido por los estudiantes	8	7	5	43
3.3	Aplican evaluaciones basadas en pruebas o exámenes	12	7	1	51
3.4	Solicitan reportes de auto-evaluación	2	8	10	32
3.5	Emiten juicios respecto al logro de metas y objetivos	5	8	7	38
3.6	Utilizan escalas y criterios para evaluar los logros	5	7	8	37
3.7	Usan datos de la observación y la medición para evaluar	9	9	2	47
3.8	Toman decisiones para calificar e implementar cambios	6	7	7	39
3.9	Verifican el progreso de los alumnos	6	8	6	40
3.10	Analizan y reorientan según limitaciones y errores	5	7	8	37
3.11	Estimulan y orientan el grado de avance de los alumnos según fortalezas y debilidades	6	8	6	40
3.12	Toman decisiones para asignar calificaciones y efectuar cambios	9	8	3	46
3.13	Evalúan el proceso ejecutado y los resultados finales	6	7	7	39
3.14	Detectan logros y dificultades en el aprendizaje	6	7	7	39

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de la ETRZ, Febrero 2014

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Diagnóstico del desempeño docente en la *evaluación* de los PA

Al trasladar los puntajes totales contenidos en la Tabla 3 al intervalo de opinión docente (Figura 1), según la frecuencia de respuestas se obtiene que:

En las proporciones que seguidamente se presentan, los docentes opinan que: están *de acuerdo* (segmento de opinión *siempre*), *en desacuerdo (*segmento de opinión *nunca),* o que tienen una posición *neutral o indefinida (*segmento de opinión *a veces),* con la afirmación de que las acciones desarrolladas por los docentes del primer año de la ETRZ, respecto al desempeño de los indicadores del proceso de evaluación de los PA, son cumplidas cabalmente, en conformidad con las exigencias planteadas en la teoría de los proyectos de aprendizaje:

Indicador 3.1. "Realizan actividades especiales para evaluar el desempeño de los alumnos": en un 25% de acuerdo; 35% neutral y 40% en desacuerdo.

www.bdigital.ula.ve

Indicador 3.2. "Evalúan el producto obtenido por los estudiantes": en un 40% de acuerdo, 35% neutral y 25% en desacuerdo.

Indicador 3.3. "Aplican evaluaciones basadas en pruebas o exámenes": en un 60% de acuerdo; 35 % neutral y 5% en desacuerdo.

Indicador 3.4. "Solicitan a los alumnos reportes de autoevaluación": en un 10% de acuerdo, 40% neutral y 50% en desacuerdo.

Indicador 3.5. "Emiten juicios valorativos respecto al logro de metas y objetivos": en un 25% de acuerdo, 40% neutral y 35% en desacuerdo.

Indicador 3.6. "Utilizan escalas y criterios para evaluar logros": en un 25% de acuerdo, 35% neutral y 40% en desacuerdo.

Indicador 3.7. "Usan datos de la observación y medición para evaluar": en un 45% de acuerdo, 45% neutral y 10% en desacuerdo.

Indicador 3.8. "Toman decisiones para calificar e implementar cambios": en un 30% de acuerdo, 35% neutral y 35% en desacuerdo.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Indicador 3.9. "Verifican el progreso de los estudiantes": en un 30% de acuerdo; 40% neutral y 30% en desacuerdo.

Indicador 3.10: "Analizan y reorientan según limitaciones y errores": en un 35% de acuerdo, 35% neutral y 30% en desacuerdo.

Indicador 3.11: "Estimulan y orientan el avance de los alumnos según fortalezas y debilidades": en un 30% de acuerdo, 40% neutral y 30% en desacuerdo.

Indicador 3.12: "Toman decisiones para calificar y efectuar cambios": en un 45% de acuerdo, 40% neutral y 15% en desacuerdo.

Indicador 3.13: "Evalúan el proceso ejecutado y los resultados finales": en un 30% de acuerdo, 35% neutral y 35% en desacuerdo.

Indicador 3.14. "Detectan logros y dificultades en el aprendizaje": en un 30% de acuerdo, 35% neutral y 35% en desacuerdo.

Considerando los puntajes totales señalados en la Tabla 3, al ser ubicados en la escala representada en la Figura 1, se obtiene que el intervalo de opinión *De acuerdo* (segmento de respuesta *siempre*), refleja una actitud satisfactoria a la eficacia, eficiencia y efectividad en la ejecución de los PA. En este segmento se alcanzaron puntajes totales satisfactorios, en únicamente 4 de los indicadores de desempeño de la fase de evaluación, de un total de 14, lo que apenas representa un 28.5% de las respuestas satisfactorias posibles.

Se destaca en el análisis de la Tabla 3, con base en dichos puntajes, que ciertas tareas (ítems), son cumplidas *satisfactoriamente* por el personal docente del primer año de la ETRZ, con relativa eficiencia, eficacia y efectividad en la evaluación de los PA. Así se tiene que, según los números, los docentes concentran su actuación en valorar el producto obtenido por los estudiantes en su aprendizaje (43 puntos), fundamentalmente basados en la demostración de sus habilidades, puesto que allí es donde se pone el énfasis, tal y como se señaló en el análisis de la dimensión ejecución.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

En este campo de desempeño satisfactorio de los docentes en la evaluación de los PA, también se sitúa el hecho de que ellos aplican sus evaluaciones basadas en pruebas o exámenes (51 puntos), usan datos de la observación y la medición (47 puntos) y toman sus decisiones para asignar calificaciones (46 puntos) y, a partir de allí, implementar cambios para el proceso de aprendizaje. El ICD-2 en la entrevista, opinó al respecto:

> "La evaluación es un proceso continuo y nosotros estamos allí para que ese aprendizaje sea significativo. Por ello considero prudente que sea apropiado que el docente establezca la diferencia entre el PA y la asignatura como tal, para obtener logros y una imagen global de la realidad y una relación educación y trabajo. Sin embargo, una gran limitación que sucede a menudo, es la falta de conocimiento de los indicadores de desempeño en su relación con el propósito del proyecto y, por lo tanto no se sabe que evaluar".

www.bdigital.ula.ve

El conocimiento de la realidad institucional, permite hacer notar que los mecanismos de evaluación predominantes, aunque importantes y funcionales en determinadas situaciones, se corresponden con procedimientos tradicionales, ya que se refleja la falta de utilización de juicios valorativos de un sin número de competencias de los estudiantes que no sólo se demuestran en los exámenes sino, también, en el desarrollo integral del proceso inherente al proceso de aprendizaje.

Se devela, con los datos empíricos obtenidos, que existe una real omisión de la actividad de investigación científica, social o educativa para alcanzar conocimientos de las realidades inmediatas o entornos locales, criterio que es promovido de manera insistente por el MPPE, el enfoque transdisciplinario y el constructivismo pedagógico.

En esta perspectiva, ello constituye un marco clave para la aplicación de los PA, más aún cuando es un lineamiento de acción de la política educativa que los PA deben estar inscritos en el contexto de la problemática

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

detectada a través del PEIC y, por supuesto, de las líneas estratégicas de desarrollo curricular.

A pesar de que en esta investigación no se cuenta con información específica que muestre, en qué medida la actividad de evaluación de los PA puede ser considerada eficiente, eficaz y efectiva, al menos, el dato de que esos indicadores son cumplidos *satisfactoriamente*, es un indicador muy importante de conocer para inferir esas condiciones dentro de una caracterización de la fase de evaluación de los proyectos de aprendizaje.

En cuanto al intervalo de opinión *neutral* de los encuestados (segmento de respuesta *a veces*), que refleja una actitud indefinida del encuestado sobre la eficacia, eficiencia y efectividad del desempeño docente en la aplicación de los PA, 02 indicadores obtuvieron puntajes totales o respuestas neutrales (14.3% de las 14 posibles), a saber: la verificación del progreso de los alumnos (según los resultados que arroja el proyecto) y el estímulo y orientación del avance, según las fortalezas y debilidades mostradas en el aprendizaje.

www.bdigital.ula.ve

Evidentemente, lo anterior es primordial para hacer las correcciones que sean necesarias a tiempo; identificando los aciertos y desaciertos en la programación y desarrollo del proyecto, en cuanto a sustentación, problemas e imprevistos, diseño, procedimientos y recursos humanos, materiales y equipos. En este orden de ideas, en la entrevista, el ICD-4 planteó lo siguiente:

> "Es necesario crear y poner en práctica formatos y criterios de planificación y de evaluación del aprendizaje por proyecto, coherentes en su interrelación. Es clave un mayor apoyo de la gerencia en esta etapa de evaluación que, durante mucho tiempo, ha sido la piedrita en el zapato de los procesos pedagógicos en Venezuela. Nos cuesta evaluar, porque nos cuesta adaptarnos a los cambios y separarnos de las recetas tradicionales para la evaluación; no estamos preparados para ello, necesitamos más formación y sensibilización en ese campo, así como también más orientación y soporte para la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

> investigación que, a mi manera de ver las cosas, es la vía más expedita y productiva para la aplicación de los proyectos de aprendizaje transdisciplinarios y constructivos".

Con respecto al segmento *en desacuerdo* (segmentos de respuestas *a veces* y *nunca*) recibió frecuencias totales a su haber en 10 de los 14 indicadores, lo que representa un 71.4% del total posible. Es decir, que esas acciones en la fase de evaluación, son asumidas insatisfactoriamente por el personal docente del primer año de la ETRZ, con respecto a la eficiencia, eficacia y efectividad en su desempeño.

Por ejemplo, en atención a las cifras analizadas, se interpreta que los docentes no estiman procedente solicitar informes de auto-evaluación a los estudiantes, que puedan reflejar su propia opinión en torno al desarrollo y resultados del PA, en función de mejorar cualitativamente las actuaciones futuras; tampoco se emiten juicios valorativos respecto al logro de las metas y objetivos del proyecto, lo que dificulta la determinación de la correspondencia entre lo planificado y lo ejecutado. En el mismo sentido, los docentes no evalúan el proceso general realizado con criterios pre-establecidos y escalas apropiadas de evaluación de logros. Así, el ICD-3, expuso lo siguiente en la entrevista:

www.bdigital.ula.ve

> "Para compensar de alguna manera la necesidad de evaluación, la forma más sencilla de tener una medición, es a través de exámenes, para medir conocimientos de contenidos y no logros de aprendizaje significativo. Los docentes persisten en el uso de la evaluación cuantitativa. Esto se agrava porque los estudiantes no conocen ni los criterios, ni los instrumentos, ni las escalas, ni los aspectos que se van a evaluar. El alumno no participa en este proceso con su opinión personal acerca de su trabajo, simplemente porque no los docentes no exigen reportes de auto-evaluación. Todo esto, evidentemente, imposibilita detectar logros y fallas en el proceso y en los resultados, para poder decir hasta qué punto se corresponde lo planificado, con lo ejecutado y lo logrado. Dígame usted, cómo así podemos saber si el aprendizaje fue realmente significativo y hacer los cambios que sean necesarios".

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Estas características de la evaluación de los PA, hacen pensar que la participación de la gerencia en la orientación y soporte del proceso de evaluación de los PA, al igual que sucede con las dimensiones planificación y ejecución, es prácticamente inexistente o muy dispersa. En este marco, la evaluación de los PA, en la práctica, no se realiza, por lo que hay un total desconocimiento de los niveles de productividad, eficiencia, eficacia y calidad del producto que se genera en la ETRZ.

Resultado integrado de las dimensiones planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de aprendizaje

Para llevar a cabo una interpretación porcentual integral de la frecuencia de las respuestas *siempre, a veces y nunca* del grupo de opinión consultado, acerca de los indicadores de las tres dimensiones, se elaboró un cuadro que recoge resultados del análisis cuantitativo realizado (ver Tabla 4).

www.bdigital.ula.ve

Tabla 4. *Opinión predominante de los encuestados acerca del desempeño docente en la Planificación, Ejecución y Evaluación de los Proyectos de Aprendizaje*
(Total: 20 encuestados)

DIMENSIÓN	FRECUENCIA DE RESPUESTAS *(f)* Y PORCENTAJE PROMEDIO POR DIMENSIÓN Y SEGMENTO DE OPINION						FRECUENCIA TOTAL DE RESPUESTAS	PORCENTAJE TOTAL DE LAS FRECUENCIAS (%)	OPINIÓN EQUIVALENTE PREDOMINANTE (Escala de Likert)
	f	SIEMPRE (%)	*f*	A VECES (%)	*f*	NUNCA (%)			
PLANIFICACIÓN	**83**	26.0	136	42.3	101	31.7	320	100.0	NEUTRAL O INDEFINIDA
EJECUCIÓN	91	27.6	124	37.6	115	34.8	330	100.0	NEUTRAL O INDEFINIDA
EVALUACIÓN	90	32.1	105	37.5	85	30.4	280	100.0	NEUTRAL O INDEFINIDA
TOTAL	264	**28.6**	365	39.1	301	32.3	930	100.0	NEUTRAL O INDEFINIDA

Fuente: Cuestionario aplicado a los docentes de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", Febrero 2014

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

De la Tabla 4 se desprende que el sector consultado, predominantemente, tiene una opinión *neutral o indefinida,* pero con una clara tendencia a ser no-satisfactoria por la cercanía de los porcentajes que caracterizan a los segmentos *a veces* y *nunca* en el intervalo de Likert. Esto, en relación con el desempeño de los docentes del primer año, para el ejercicio de los indicadores de las tres dimensiones de los proyectos de aprendizaje.

Esto significa que, según la percepción de los docentes encuestados, la planificación, la ejecución y la evaluación de los PA, no es satisfactoria, considerando que, de acuerdo con la Tabla 4, las cifras correspondientes a los segmentos *a veces* y *nunca* son muy elevadas y con cierta similitud entre sí.

De allí, que el propósito básico de esta investigación se centró en integrar un conjunto de aportes teórico-prácticos, construidos sobre la base de la documentación respectiva y de la realidad descrita en el diagnóstico situacional de la aplicación de los PA, en la escuela. El aporte configura un cuerpo de acciones gerenciales de carácter sistémico e integral dirigidas a organizar y orientar, dentro de una perspectiva transdisciplinaria, una aplicación eficaz, eficiente y efectiva de los proyectos de aprendizaje, por parte de los docentes.

www.bdigital.ula.ve

Algunos hallazgos interesantes del análisis mixto

Para diagnosticar si el desempeño de los docentes del primer año de la ETRZ en la aplicación de los PA es satisfactorio o no, si se ejecuta de manera plena e integral, se parte del *principio* de que sus indicadores son y deben ser llevados a la práctica de manera cabal, positivamente y no a medias, de modo parcial o negativamente.

En consecuencia, para tener una visión general de cómo son desarrollados los indicadores de cada dimensión, por parte de los docentes

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

del primer año, fueron promediados los valores medios, presentados en la Tabla 4 en los renglones *siempre, a veces* y *nunca,* de las tres dimensiones analizadas, sobre la base de que el renglón *siempre,* equivale a una opinión satisfactoria, el renglón *a veces* significa una opinión claroscura, indefinida o neutral y el renglón *nunca* representa a una opinión no-satisfactoria. Por ejemplo, en el caso de la evaluación, el ICD-1, señaló lo siguiente:

> "Dentro de las limitaciones para evaluar los PA están la falta de mecanismos, formas, métodos, porque lo podemos hacer desde la forma cuantitativa y aplicar una encuesta y sacar estadísticamente los resultados, pero eso no nos da resultados fiables y efectivos por ser muy tradicional, conductista y positivista. Cuando aplicamos la cualitativa, a veces los docentes somos muy subjetivos y nos ponemos la mano en el corazón y decimos "todo muy bonito" pero nos faltan elementos de juicio para evaluar los PA. Si se hace al final del año, los docentes se quieren ir de vacaciones lo cual muchas veces no está en sintonía con el proyecto y con lo que se persigue del proyecto. Entonces, allí hay fallas porque no hay coherencia entre lo que se está buscando y la evaluación que nosotros vamos hacer con los estudiantes, para verificar si realmente si las metas del proyecto se han alcanzado".

www.bdigital.ula.ve

Obsérvese en la tabla 4, que los promedios de la frecuencia *siempre* en todas las dimensiones analizadas son relativamente bajos, con relación a los promedios de los segmentos *a veces* y *nunca,* así como también para la gran mayoría de sus indicadores, como ya se ha descrito con anterioridad. Esta situación hace que, obviamente, no se cumpla el *principio* enunciado al comienzo de estos hallazgos, por cuanto la opinión predominante en el grupo de opinión consultado es *no-satisfactoria* hacia el desempeño de los indicadores de las tres dimensiones estudiadas.

De manera global, entonces, y en conjunto para las tres dimensiones de análisis, el segmento *siempre* (opinión satisfactoria del desempeño) promedia un 28.6%, mientras que la suma de los porcentajes promedio de los segmentos *a veces* (opinión indefinida o neutral sobre el desempeño) y *nunca* (opinión no satisfactoria del desempeño), alcanza la elevada

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

proporción del 71.4%. Es de hacer notar que, en todas las ocasiones comparativas, los valores del segmento *nunca* son superiores o están por encima de aquellos obtenidos en el segmento de opinión *siempre*. En lo particular, para cada dimensión por separado, las cifras revelan un escenario muy similar al que muestra el conjunto.

En atención a lo anteriormente expuesto, el ICD-5 expresó:

> "En primer lugar, se tiene que partir de unas necesidades de los estudiantes, detectadas con un diagnóstico con una visión de cuáles son las prioridades académicas, formativas, pedagógicas. Luego, jerarquizarlas y en colectivo ver cuál es la principal, considerando los problemas encontrados con el PEIC. Se aborda, entonces, a través de una metodología que integre las áreas por año para aplicar una serie de herramientas, con el fin de superar esa situación y al final del lapso se hacen unas evaluaciones, para ver si se alcanzaron las metas y si los recursos fueron suficientes. De no ser así, se retoma el tema o se aborda otra necesidad que se haya encontrado en el diagnóstico y así se sigue el ciclo del PA con fines de mejorar o solventar situaciones problemáticas encontradas. Lamentablemente, eso no se hace regularmente. Creo que es necesario que la dirección y las coordinaciones de la escuela, se aboquen a crear mecanismos y lineamientos que tomen en cuenta esa realidad, para que se generen las condiciones institucionales integrales de modo que la aplicación de los PA sea realmente efectiva y eficaz.

www.bdigital.ula.ve

Estos datos, en conclusión, reflejan que los docentes del primer año de la ETRZ "Monseñor Carrillo", no desarrollan de manera cabal, total, positiva e integral los indicadores de desempeño para la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de aprendizaje, realidad que dibuja un desempeño gerencial y pedagógico adscrito a un paradigma tradicional, el cual escapa de las exigencias y lineamientos presentes en las Líneas Orientadoras del Proceso Curricular venezolano (MPPE, 2011, 2013-2014), respecto a la necesidad de utilizar el mecanismo de aprendizaje por proyectos.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

En este orden de ideas, se asume que no existe apoyo permanente, integral y sistemático por parte de la gerencia educativa de la escuela, en especial de las coordinaciones como instancia directa de asistencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, en lo académico, lo organizativo y lo administrativo, ni tampoco con la existencia y aplicación de lineamientos o acciones gerenciales teórico-prácticas, adaptadas a la realidad institucional, que orienten y faciliten la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de aprendizaje. Una propuesta de mecanismos gerenciales de esta naturaleza, es descrita en el capítulo final de este trabajo.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De los datos obtenidos del grupo de entrevistas realizado, de las cifras del cuestionario y de la observación participante de la investigadora, de manera integral se estima importante reseñar las siguientes conclusiones diagnósticas:

En la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", de manera muy eventual, en la fase de planificación de los PA, los docentes siguen las perspectivas de la inter y la transdisciplinariedad, a pesar de ser los fundamentos teóricos básicos establecidos como lineamientos, en las Líneas Orientadoras del Proceso Curricular Venezolano 2013-2014. Los docentes consideran que esta adaptación paradigmática es difícil a nivel de educación media técnica, por la diversidad de pensamiento que tienen los profesores de cada asignatura, lo cual a decir verdad debería constituir más bien una fortaleza institucional.

www.bdigital.ula.ve

Sin embargo, desde hace algunos años se ha venido intentando, aunque de manera muy tímida, trabajar en la integración por áreas, ya que el intercambio de conocimientos y perspectivas, permitirá que el estudiante vea de forma mucho más amplia y efectiva el aprendizaje. La falta de integración en las aéreas de aprendizaje es una limitación importante en la aplicación de los PA en la escuela.

Los docentes estiman que si en todos y cada uno de los años, lo que se enseña en una asignatura, la otra lo complementa, se está trabajando con el enfoque de la interdisciplinariedad lo cual le permite al estudiante crear una visión transdisciplinaria, global de su situación, del conocimiento y del mundo que lo rodea.

Los docentes consideran, que los niños o jóvenes recién egresados del nivel de educación primaria, donde por espacio de seis años fueron

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

atendidos por un solo maestro para abordar todas las áreas de conocimiento, de cada uno de los grados, la nueva realidad de un profesor por cada asignatura, representa un impacto para ellos, desde el punto de vista pedagógico.

La integración de las asignaturas de primer año, no se ha dado para la planificación de los PA y esto es incidente en la calidad de la educación técnica, ya que de hacerse efectiva esa integración inter y transdisciplinaria, los problemas podrían ser abordados de manera global, lo que permitiría conjugar distintos puntos de vista, diversas maneras de organización y la selección de múltiples metodologías para, de modo integral, dar respuestas a las inquietudes formuladas en los proyectos de aprendizaje y que cada disciplina sea atendida desde diferentes perspectivas para la resolución de problemas particulares.

Es de destacar que los docentes de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", están plenamente de acuerdo en que los proyectos de aprendizaje son un mecanismo sólido para obtener aprendizajes significativos, en el marco de los enfoques emergentes sugeridos por las Líneas Orientadoras del MPPE, siempre y cuando se parta de la realidad propia del estudiante, de sus necesidades, en el contexto institucional y del entorno socio-cultural, detectadas a través de un diagnóstico adecuado y sistémico.

www.bdigital.ula.ve

Un problema de fondo vislumbrado, es que los diagnósticos no son realizados de manera regular y permanente al momento de la planificación de los PA. Normalmente, cuando se reúnen los colectivos de personas para iniciar un PA, se evidencia la falta de conocimiento acerca de cómo hacer el diagnóstico de necesidades de los alumnos, cómo formular los objetivos y cómo seleccionar las metodologías y procedimientos para alcanzarlos y evaluarlos.

Entre los obstáculos principales que se presentan en este ámbito de actuación docente, se encuentran la falta de compromiso en las actividades o desarrollo de los procesos educativos y algunas veces la resistencia al

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

cambio, de lo tradicional a nuevas formas pedagógicas; el no tomar en cuenta la problemática del Proyecto Educativo Integral Comunitario y, también, el hecho de que hay docentes que consideran que son más importantes los problemas de "su asignatura", que aquellos que van más allá de las disciplinas particulares.

Ello es un grave problema, especialmente considerando que los alumnos están llegando de la primaria y todos estos pasos deben guardar un grado importante de idoneidad, por la responsabilidad que revisten. Los docentes están conscientes de que partiendo de un diagnóstico y una planificación adecuados, con mecanismos de orientación, seguimiento y control, los aprendizajes deben ser significativos.

Otro factor importante a considerar es que muy pocas veces, en el primer año de la ETRZ, se toma en cuenta el tiempo disponible del docente para ejecutarlos, según su carga horaria, el diseño de un plan de acción para la ejecución, la disponibilidad de instalaciones necesarias, la actualización de los programas, los contenidos y estrategias de enseñanza, los recursos disponibles, los cronogramas de actividades, los criterios y planes de evaluación y las responsabilidades individuales y grupales, lo cual debe incluir mecanismos de auto-evaluación de los procesos y aprendizajes.

Vale destacar, que en la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", en el primer año, se cuenta con una planta profesoral muy calificada en su formación inicial, que requiere sensibilización acerca de los cambios curriculares y la importancia de su participación en ellos. Igualmente, necesita formación permanente, capacitación y actualización en todos estos aspectos que requiere la aplicación eficaz, eficiente y efectiva de los proyectos de aprendizaje: las concepciones educativas paradigmáticas emergentes, tales como la inter y transdisciplinariedad, el humanismo, la teoría de sistemas, el constructivismo, la teoría socio-crítica, entre otros importantes que sirvan de sustento teórico del aprendizaje por proyecto.

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

En este mismo sentido, se plantea la necesidad de inducción, orientación y apoyo gerencial para organizar y adelantar cada una de las fases del PA. Se necesita apoyo material, presupuestario y logístico, lo que incluye buscar formas de autogestión; asimismo, es importante la reformulación de la distribución horaria de la carga docente, para incrementar la eficiencia, así como disponer de las posibilidades materiales y organizativas, para la presentación pública de los avances y resultados (productos).

El diagnóstico situacional recalcó en todo momento la necesidad inmediata de que la gerencia de la ETRZ, conforme a la realidad pedagógica, organizativa y administrativa de la aplicación de los PA, afine un conjunto de lineamientos contextualizados con la problemática, fortalezas, oportunidades y debilidades de la institución, no rígidos, con apertura, sin limitar la creatividad, para generar y garantizar las condiciones adecuadas para orientar a los docentes y estudiantes, en la búsqueda de la calidad de la educación y el aprendizaje significativo, por la vía de los proyectos educativos.

www.bdigital.ula.ve

Bajo esta perspectiva, la investigación plantea el siguiente grupo de recomendaciones de carácter general:

- Continuar profundizando en la investigación sobre la enseñanza por proyectos educativos en educación media técnica, como mecanismo para obtener con eficacia, eficiencia y efectividad los aprendizajes significativos, dentro de las Líneas Orientadoras del proceso curricular venezolano. Es importante el conocimiento de las realidades particulares de cada institución, de manera de construirlos sobre la base de las necesidades del alumno, del docente y de las condiciones del entorno y del PEIC.
- Continuar promoviendo y evaluando la utilización de la investigación mixta en el ámbito educativo, para fortalecer el modelo, tomando en cuenta los procedimientos utilizados en este trabajo para la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

organización, tabulación e interpretación de los datos cuali-cuantitativos, obtenidos de la entrevista no-estructurada y del cuestionario auto-administrado.

- Que las autoridades educativas en el estado y la gerencia de la institución valoren la información provista por el diagnóstico situacional descrito, sobre las características y condiciones de la aplicación de los PA, por parte de los docentes, con la finalidad de impulsar la implementación los mecanismos del caso, para lograr su eficacia, eficiencia y efectividad.
- -Propiciar la participación comprometida del personal docente, para alcanzar las metas y objetivos propuestos, con base a las necesidades e intereses de la comunidad escolar, dentro de un ambiente armonioso, participativo y cooperativo.
- -Promover la formación y actualización del personal de la escuela con teorías, métodos y procedimientos, que propicien la reflexión sobre la acción pedagógica de los docentes, con especial énfasis en la planificación estratégica, ejecución y evaluación de los proyectos de aprendizaje, a través de la participación activa de los integrantes de la institución y de la comunidad aledaña.
- Que las Acciones Gerenciales establecidas, como resultado de esta investigación, se conviertan en un lineamiento institucional, en un mecanismo de actuación del día a día, contextual y estratégico, organizado, signado por valores humanos, generador de un espíritu competitivo. con soporte logístico, creativo, orientador, participativo y transdisciplinario, para poder acercarse a la comprensión y abordaje de una realidad sumamente compleja y cambiante. Es clave su puesta en práctica y su evaluación, en un plazo razonable.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

CAPÍTULO VI

CUERPO DE ACCIONES GERENCIALES TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA APLICACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

Nociones Introductorias

En conformidad con la situación real del desempeño de los docentes del primer año, en la aplicación de los proyectos de aprendizaje (PA) en el primer año de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", de la población de Carvajal, estado Trujillo, Venezuela, la cual fue examinada a través de un proceso de diagnóstico de su eficacia, eficiencia y efectividad (capítulo V); en esta parte del trabajo, se expone un conjunto integrado de consideraciones teórico-prácticas, postuladas por diversos autores, que se ubican en el marco del paradigma transdisciplinario, las cuales fueron sustentadas por las evidencias empíricas, arrojadas por el trabajo de campo.

www.bdigital.ula.ve

Este grupo de acciones se enmarca en la necesidad de erradicar el modelo tradicional en el cual, en términos generales, se ubican las actuaciones de los gerentes y los docentes en las escuelas técnicas venezolanas, puesto que ellas se rige por criterios normativos que han sido concebidos y practicados, por años, en otras modalidades del sistema educativo, haciendo caso omiso de las particularidades y especificidades que tienen las instituciones de educación técnica.

Así, la gerencia normalmente solo se ocupa de lo rutinario y, principalmente del cumplimiento de su trabajo administrativo y de una programación académica conducida en forma vertical y descontextualizada de la realidad institucional y de su entorno social, político y económico, excluyente en la mayoría de los casos, de la participación efectiva de los

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

miembros de la comunidad educativa y del entorno que forma el contexto de esos centros de enseñanza urgido, en líneas generales, de cambios y transformaciones, que pasan por el mejoramiento de la calidad del servicio educativo que es responsabilidad de la escuela.

Bajo esta perspectiva, ese proceso implica, por parte de la gerencia, poner en práctica acciones permanentes, basadas en sus competencias personales y técnico-administrativas, destinadas a desarrollar las capacidades para el desempeño pedagógico de los docentes y, así, asumir las innovaciones técnicas, tecnológicas y didácticas, como recursos claves para el logro de aprendizajes significativos. Todo ello, con la finalidad de alcanzar la eficacia, eficiencia y efectividad, en la enseñanza en las instituciones de educación media técnica.

De este modo, en el marco de las Líneas Estratégicas Orientadoras del Proceso Curricular venezolano 2013-2014, las acciones gerenciales consideradas, están diseñadas para ser consideradas como mecanismos y lineamientos de gestión institucional de carácter sistémico e integral, con el propósito de impulsar la eficacia y efectividad en la planificación, ejecución y evaluación de los proyectos de aprendizaje (PA), por parte de los docentes del primer año. Tales acciones, son establecidas como un preámbulo para la discusión futura, que debe producirse, acerca del deber ser de la gerencia pedagógica de aula.

Del análisis documental, se deduce que la visión transdisciplinaria de la gerencia y de la docencia, se inicia cuando se comienza a interpretar la realidad y se intenta desarrollar un concepto de conocimiento y de verdad que responda las experiencias, debiendo tomarlo en cuenta para extraer la nueva información que está en constante interacción y complementariedad, para contextualizar, concretar y globalizar el conocimiento (Ascanio y González, 2011).

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

En este orden de ideas, estas autoras sostienen que se habla de procesos transdisciplinarios cuando las competencias de los gerentes educativos y de los docentes, se integran en una visión de conjunto que determine sus conexiones e interrelaciones de coordinación y subordinación. Así, se genera una perspectiva que ubica a los miembros de la comunidad escolar, docentes y alumnos y, por supuesto, a los gerentes de la organización en el centro de la acción pedagógica, en la cual se conjugan todas y cada una de las funciones inherentes a las competencias gerenciales.

Esto significa, que ningún proceso pedagógico puede darse de manera eficaz y efectiva, sin el concurso eficiente de todos sus actores fundamentales. En el caso de la aplicación de los proyectos de aprendizaje en la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo" e independientemente de la capacidad individual del profesor, su desempeño en el aula no será realmente exitoso, si no cuenta con lineamientos claros y precisos, criterios y necesidades de la institución y el entorno, niveles de coordinación y organización de las actividades y de los recursos humanos que, eventualmente, puedan ser partícipes de los proyectos.

www.bdigital.ula.ve

Adicionalmente, deben existir las previsiones de disponibilidad, en el día a día, de los recursos presupuestarios y logísticos, para que las distintas fases del PA sean desarrolladas exitosamente. Estas son, indiscutiblemente, actuaciones derivadas de las competencias gerenciales de las personas que ejercen las funciones directivas, pero que por lo general, con la praxis diaria se trasladan a los docentes. Es claro que, los mecanismos de gestión configuran un modelo gerencial en las instituciones; entonces, las formas de actuación gerencial se reproducen en los miembros de la organización.

Para Ascanio y González (2011), existe una necesidad de sensibilizar a quienes asumen roles en la gerencia educativa, a fin de que tomen la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

iniciativa o permitan asumir un cambio de paradigma o modelo pedagógico-gerencial en las instituciones educativas, con base en el enfoque complejo y desafiante de la transdisciplinariedad. Por supuesto, estos cambios deben ser graduales pero ajustados a los tiempos ya que, probablemente, la resistencia al cambio no obedezca más que al miedo a lo desconocido.

Bajo este criterio y en relación con el desarrollo de los procesos académicos y, en particular, las actividades pedagógicas de aula, la gerencia de la institución, ha de trazarse como tarea primordial, incorporar a sus competencias los siguientes propósitos (Ascanio y González, 2011):

-Hacer sentir a todas las personas que integran la organización como un auténtico socio activo de la misma, compartiendo responsabilidades que les permita asumir decisiones en un clima de confianza recíproco.

-Considerar que un proceso de cambio exitoso, se ancla en el compromiso e involucramiento de los líderes de la organización.

www.bdigital.ula.ve

-Asumir riesgos, respaldando a su gente y tomando decisiones para crear un clima de confianza. Es por ello, que el capital humano de toda organización debe ser creativo, innovador, capaz, emprendedor y capaz de poner en práctica nuevas alternativas.

En esta perspectiva, las acciones fueron seleccionadas, organizadas e integradas, según el tipo de competencia gerencial, en función de los indicadores básicos de las competencias personales o genéricas y de las competencias técnico administrativas del nivel gerencial de la institución, para, de ese modo, mejorar el desempeño docente en la aplicación de los PA.

A continuación, se describe el grupo de acciones teórico-prácticas, construidas con fundamentación transdisciplinaria, dirigidas a los docentes de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", partiendo del principio de que el desarrollo permanente y sistemático de esas competencias como líneas de

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

acción, bien a nivel directivo o bien a nivel de aula, permitirá a los docentes alcanzar la eficacia, eficiencia y efectividad en los indicadores de desempeño de la planificación, la ejecución y la evaluación de los proyectos de aprendizaje.

Fundamentos teóricos transdisciplinarios de las acciones relativas a las competencias genéricas o personales de la gerencia de la ETRZ

De la competencia *Liderazgo*

Los gerentes de la ETRZ necesitan asumir el rol de un líder transformacional que conduzca a los docentes hacia el mejoramiento de la eficacia, efectividad y eficiencia, a perfeccionar sus actividades, a mejorar su rendimiento, de manera que su desempeño pedagógico sea cada vez más satisfactorio para la institución. Lograr estos resultados, implica un proceso de aprendizaje donde las funciones gerenciales del jefe deberán enriquecerse con las vivencias y experiencias de trabajo que diariamente ejecuta y desarrolla, convirtiéndolo en un elemento competente.

Este concepto de *liderazgo transformacional* fue manejado por Bass (1988), sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. Así lo definieron, a partir de las siguientes dimensiones, Pascual, Villa y Auzmendi (1993) y Bass y Avolio (1994): carisma, visión, consideración individual (atención a las diferencias y necesidades, personales), estimulación intelectual y capacidad para motivar y potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional. Con ello, se producen soluciones a las dificultades en el campo pedagógico, entre otras.

Según Chávez Hernández (2013), es importante resaltar que la obligación de un gerente es convertirse en un líder que ejerza acciones de guía, orientador, facilitador, para que también su personal a cargo tenga la facilidad de aprovechar sus capacidades y habilidades de trabajo. Para la

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

misma autora, el liderazgo se convierte en la actitud fundamental a desarrollar dentro de las competencias gerenciales, la acción del liderazgo se concentra en orientar el ejercicio de los aspectos técnicos al logro eficiente de objetivos.

Para tal propósito, es necesario desarrollar la capacidad de comprender a sus colaboradores, además de unir, coordinar y armonizar las actividades del equipo de trabajo, mediante la identificación con los propósitos grupales y organizacionales. la capacidad de guiar, orientar e impulsar al logro de los objetivos por parte de los colaboradores, es una competencia proporcionada con el ejercicio del *Coaching* empresarial.

La intención de saber aplicar estas actividades es promover la mejora del desempeño laboral mediante la identificación y aprovechamiento de los talentos y competencias de cada individuo que colabore en los procesos de la organización, además de moldear sus conductas, creencias y actitudes hacia la contribución de un verdadero desarrollo en su entorno (Chávez Hernández, 2013).

www.bdigital.ula.ve

En este sentido, de acuerdo con Vecino (2010), el liderazgo institucional, desde un enfoque transdisciplinario, implica la toma de conciencia acerca de que la globalización y el entorno, imponen a las instituciones educativas, el tener que diseñar modelos gerenciales capaces de marcar la diferencia. Así, el nuevo reto del liderazgo es el de reconocer los contextos, en los cuales se desarrollan las habilidades de las personas y, es en ese ámbito, donde el liderazgo retoma su dimensión real.

Es por esta razón, que autores como Fisher & Schartz (1993) y Flores (2002), afirman que es el liderazgo el que ocupa el papel de motor impulsor y persuasivo dentro de la organización educativa, el que abre los caminos y otorga la ayuda y colaboración necesaria para seguirlos, en la cotidianidad del día a día, con la finalidad de alcanzar las metas de la organización.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Dado que el liderazgo transdisciplinario va más allá de la gerencia, las funciones correspondientes a un líder van también más allá de las de un jefe, estando orientadas a: promover el cambio, marcar las vías, señalar prioridades, movilizar a los docentes, resolver tensiones y conflictos, mantener y fortalecer la cohesión y la armonía, dar ejemplo y servir de modelo, experimentar y correr riesgos, generar una visión compartida y creer en ese proyecto, visualizar el futuro, fomentar la colaboración y el trabajo en equipo, estar atento a los nuevos avances y tendencias en la educación, la ciencia y la tecnología, potenciando la creatividad y la innovación.

El liderazgo efectivo, en conformidad con los planteamientos de Muñoz y Marfán (2011), se caracteriza por la capacidad del director para *Gestionar la pedagogía*, lo que implica que el líder escolar maneja y utiliza herramientas técnico-pedagógicas, para fortalecer el desempeño en aula de los docentes y en este caso en particular, para la aplicación de los proyectos de aprendizaje.

www.bdigital.ula.ve

La evidencia de este liderazgo está en los medios que los gerentes educativos utilizan para proporcionar mejores soluciones a los problemas de la escuela, para desarrollar en los profesores compromisos, con la implementación de esas alternativas de soluciones y para fomentar el desarrollo del personal. Este ejercicio, se ve como una práctica mucho más democrática y participativa, distribuida en el conjunto de la organización y no como una función exclusivo de los líderes formales (equipo directivo o gerencial) (Bennet, Wise, Woods, y Harvey, 2003).

De la competencia *Comunicación*

La necesidad de la comunicación efectiva es una real necesidad en educación, considerando las afirmaciones de González Jiménez (2008:2-3), quien afirma que:

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

> "(...) al elaborar significaciones sin que estas necesiten ser comunicadas, la construcción de discursos coherentes, consistentes y en positivo progreso, estaría anulada desde su origen pues, las primitivas debilidades, al no ser superadas, conducirían a meras redundancias con escasa o nula posibilidad de salir de sí, o hacerlo con tan corto alcance que retornarían sobre sí mismas. A la ocurrencia útil la hace práctica la concurrencia y desde este concurrir compartiendo, comunicándose, otras ocurrencias surgen".

Este planteamiento se ubica en un contexto transdisciplinar de la necesidad de la comunicación en las organizaciones educativas, ya que esa es la fórmula para alcanzar aprendizajes significativos que involucren las necesidades del estudiante, del docente, la institución y la comunidad. En este sentido, se dirige Morín (1994:2) al expresar que "la visión transdisciplinaria es abierta, en la medida en que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo, su reconciliación y su capacidad de reflexión epistemológica".

www.bdigital.ula.ve

Esto quiere decir, que la transdisciplinariedad tiene una ética, ya que rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen, ideológico, científico, religioso, económico, político y filosófico. Dicho de otra manera, sin comunicación efectiva no hay posibilidades reales de que el conocimiento y el aprendizaje que de él se deriva, trascienda los límites del aula de clases.

Según García (2006), en este enfoque transdisciplinar quien comunica, el docente o el gerente, es un sujeto activo de todo el proceso de desarrollo de proyectos educativos, bien sea de aprendizaje o de investigación, desde su planificación participativa, hasta la devolución de los resultados del trabajo o su evaluación y, con ello, se rompe la noción instrumental de la comunicación.

De este modo, la comunicación, desde el enfoque transdisciplinar, debe tomar en cuenta al entorno de la escuela y a los sujetos de decisión (actores locales), y que éstos sean incorporados en la planificación,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ejecución, evaluación y monitoreo de los proyectos e investigaciones en el contexto de la ETRZ.

Es en este orden es que Hurni & Wiesmann (2003) y García (2006) sostienen con este enfoque transdisciplinario de la comunicación, se inicia el despliegue de potencialidades de la localidad y el entorno socio económico y cultural, en el desafío de investigar la realidad para lograr verdaderos procesos de desarrollo sostenible. Esto necesariamente implica que la comunicación entre las autoridades educativas y el resto de la comunidad escolar para el impulso y desarrollo de proyectos educativos, es uno de los elementos más importantes a tomar en cuenta dentro de ese proceso.

Con una comunicación horizontal entre los actores institucionales, promovida desde la gerencia, a decir de Chiavenato (2004) se logrará la integración, la participación, el diálogo, la iniciativa, la innovación y la experimentación y, con ello, una actitud de mucho más eficacia, autonomía y responsabilidad en las instituciones de educación técnica como la que ocupa esta investigación.

www.bdigital.ula.ve

En esta tarea, la gerencia requiere actuar conforme a las necesidades intrínsecas de una organización como la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", tan compleja en lo académico y en lo administrativo y diversa en la manera de pensar y de actuar de su comunidad educativa. Esto conduce a implementar procesos permanentes de diálogo y de discusión hacia lo interno y lo externo de la institución. Dentro de este panorama, Ángel (2003) sugiere que con el diálogo y la comunicación, las personas pueden identificar y eliminar las incoherencias del pensamiento, expresadas en confusiones y contradicciones, con apertura y sentido colectivo para comprender y solucionar los problemas.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

De la competencia *Motivación*

Actualmente, la motivación es concebida no sólo como un conjunto de fuerzas internas (instintos, voluntad, energía psíquica), ni tampoco conductuales (reflejos ambientales y refuerzos externos). El enfoque cognitivo (Mallart, 2008; Pintrich & Schunk, 2004) la visualiza como un proceso mediante el cual se pretende explicar cómo los pensamientos, creencias y emociones, se transforman en acciones para alcanzar objetivos. Según eso, una persona se encuentra motivada cuando siente la necesidad de aprender, cuando se esfuerza y persevera.

Indudablemente que la motivación, a pesar de ser una condición básica, no lo es todo para lograr el rendimiento académico y el aprendizaje. Estos también son consecuencia de las capacidades individuales, de la maduración y del ambiente. Para Mallart (2008: 178):

> "El motivo es interior, propio de cada alumno, primario. Por sí mismo induce, mantiene y dirige la acción, ya que hace que se sienta la necesidad de actuar. El incentivo, en cambio, es un estímulo exterior, propio de la intervención del profesorado, secundario, convertido en medio para un fin. Unos y otros (motivos e incentivos) pretenden la consecución de objetivos. Motivar, en el sentido de incentivar es hacer venir el deseo de saber, de aprender. Es predisponer para que se aprenda, establecer una relación entre la tarea y las experiencia, intereses, valores o aspiraciones de cada alumno."

www.bdigital.ula.ve

Con fundamento en estos planteamientos, la motivación desde un punto de vista gerencial, tiene que ver con inspirar a las personas, de manera individual o en grupo, para lograr los mejores resultados posibles. En esta dirección, para develar el potencial de un empleado, las organizaciones se han dado cuenta que deben alejarse de los métodos "comando y control", y acercarse a "aconsejar y acordar".

Esto, obviamente, es un reconocimiento de que premiar el buen trabajo es mucho más efectivo que amenazar con castigar por un trabajo mal

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

hecho. Existen muchos tipos de incentivo; como regla general, se suelen dividir entre financieros (aumentos de sueldo, bonos por desempeño, etc.) y no financieros (una placa de reconocimiento, ciertos privilegios, mejor ubicación en la estructura organizacional, etcétera).

La motivación escolar, a juicio de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010:52), "conlleva una complicada interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos, que tienen que ver tanto con las actuaciones de los alumnos como con las de sus profesores". Por tal razón, es fundamental promover la autonomía, el manejo de las emociones, la toma de decisiones y la responsabilidad ante los aprendizajes. Estos autores, con relación a las condiciones motivadoras en el aula, sostienen que:

> El profesor juega un papel clave en la motivación por el aprendizaje, por lo que es indispensable hacerlo tomar conciencia de ello y apoyarlo en el manejo de los aspectos que definen el contexto motivacional de la actividad del alumno. Un postulado central es que la motivación se hace presente en el aula mediante muy diversos aspectos, entre ellos: el lenguaje y los patrones de interacción entre profesor y alumnos, la organización de las actividades académicas, el manejo de los contenidos y tareas, los recursos y apoyos didácticos, las recompensas y las formas de evaluar." (p.52).

www.bdigital.ula.ve

Para que la gerencia educativa adelante realmente este esfuerzo motivador, según Mallart (2008) la consecución de un clima de aula que, superando la actitud de simple respeto a la personalidad de cada estudiante, llegue a un verdadero aprecio personal, demostrado continuamente y verbalizado. El factor personal del educador es, después del alumnado, la clave más importante, tanto en la motivación como en la formación en general.

Conforme a la misma autora, la motivación no genera el aprendizaje, pero es una condición necesaria para que él se produzca. Es la voluntad, la que motivada, lleva a actuar. Es la dedicación consciente y constante, la que

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

realiza las actividades. Y son estas actividades, adecuadamente escogidas, las que provocarán el aprendizaje.

De la *competencia Formación Permanente*

Hoy en día no es suficiente con tener un título que habilita para ejercer una profesión o con haber trabajado en puestos similares. Se sabe y es evidente que el entorno socioeconómico ha evolucionado de forma muy rápida y notable, de tal forma que la mayor competitividad registrada en el mercado laboral, junto con unas necesidades formativas cada vez más específicas y dinámicas, impulsan la demanda de enseñanzas especializadas y potencian la importancia de conceptos, tales como la formación continua o la formación permanente.

En el contexto actual, sobre todo en educación, se demandan personas competentes que tengan capacidad de aprendizaje y que al realizar un trabajo no se conformen solamente con repetir instrucciones como máquinas; deben ser conscientes para pensar de qué manera pueden mejorar las tareas que están realizando, para asumir mayores desafíos, lo que se traduce también en un factor de motivación para los docentes y gerentes educativos. El beneficio de la formación redunda no sólo en el trabajador, sino también en la organización, ya que para ambos supone una inversión para afrontar los retos del futuro.

www.bdigital.ula.ve

Para Martin Alcázar (1999), la formación en el ámbito pedagógico y la formación en el marco de la empresa no son, ni significan lo mismo. En las empresas, la formación pierde sus notas de individualidad, eticidad y libertad para cobrar una dimensión instrumental. Si la formación es un *fin* para la educación, para la economía de las organizaciones es un *medio*. Dice el mismo autor, que la formación lleva al docente a desarrollar una *conciencia positiva,* que le permite aflorar las mejores cualidades de los estudiantes: el

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

amor, la compasión, la comprensión, el coraje y el aprecio del proceso de la vida.

En el mismo sentido, Ayala Villegas (2004), sostiene que la formación de recursos humanos conlleva la gestión integrada e integral del desarrollo personal de los funcionarios, docentes y demás colaboradores, para fortalecer su visión crítica, su sentido solidario y de pertenencia; propiciando la competitividad de la organización educativa.

La formación, entonces, implica la intervención planificada y participativa en el desarrollo de actitudes, valores, destrezas y conocimientos, requeridos para el logro de objetivos de la organización, con la identificación de los mecanismos y de los procesos más idóneos para su administración del mismo. Esta actividad, a decir de Villegas (2013), incluye el fomento e incremento de los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñar su labor, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje bien planificado. Se imparte generalmente a empleados, ejecutivos y funcionarios en general, cuyo trabajo tiene un componente intelectual, preparándolos para desempeñarse eficientemente.

www.bdigital.ula.ve

Bajo este enfoque, la formación es un proceso educacional de carácter estratégico, aplicado de manera organizada y sistémica, mediante el cual los colaboradores adquieren o desarrollan conocimientos y habilidades específicas relativas al trabajo, modificando sus actitudes frente a los quehaceres de la organización (Ayala Villegas, 2004).

La función que cubre el docente para favorecer la formación adecuada de un profesional, debe integrar no solo el conocimiento disciplinario sino que además le implica una preparación adecuada para el ejercicio de la profesión docente. Esta labor, en una visión transdisciplinaria, le implica al docente orientar su trabajo hacia otras esferas, no solamente la áulica, sino hacia su entorno y estudiar las necesidades sociales que debe cubrir.

En estas condiciones, los docentes, desde sus diversos ambientes, hacen necesaria una constante formación que les permita reforzar la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

orientación e inducción, tanto a los modelos de innovación curricular, como a la profesión y al aprendizaje basado en competencias.

Por ello, en una formación profesional como la que implica la pedagogía, se requiere que los docentes tengan los siguientes conocimientos profesionales (Tamayo y Peñaloza, 2012):

Conocimiento profesionalizado de la disciplina: es un saber que proviene de la disciplina del turismo, es un contenido escolar concreto, que le permite transformarlo en materia de enseñanza y en objeto de aprendizaje.

Conocimiento práctico profesional: es un conocimiento que se estructura en base a los problemas curriculares: qué y cómo enseñar, y qué y cómo evaluar. Es un saber que se basa en la capacidad reflexiva del profesor y en la interacción entre teoría y práctica. Configura el núcleo central del modelo didáctico del profesor que utiliza para diseñar y evaluar la acción, por lo que es un saber que orienta la práctica y que sirve para su análisis y transformación.

www.bdigital.ula.ve

-Conocimiento experiencial: es un saber hacer en la acción que permanece implícito y no es verbalizado, que procede de sus experiencias en diferentes contextos, que van desde su vivencia como alumno hasta su vivencia como profesor.

Como plantea Gutiérrez (2001), los conocimientos señalados en el aparte anterior son, sin duda, una posibilidad para el saber profesional de los profesores, quienes en su compromiso con mejorar el sentido de la educación superior pueden incorporar al menos las siguientes dimensiones: Conocimiento de la materia, Conocimiento psico-pedagógico, Conocimiento curricular y Conocimiento empírico.

Por su parte, Cochran-Smith y Litle (1999), establecieron una diferencia en relación al conocimiento para la enseñanza, que implica un proceso de formación permanente:

-Conocimiento *para* la práctica: cuando el conocimiento sirve para organizar la práctica y, por ello, conocer más contenidos, teorías educativas y

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

estrategias instruccionales, conduce de manera más o menos directa a una práctica más eficaz.

-Conocimiento *en* la práctica: pone el énfasis de la investigación en aprender a enseñar. El conocimiento está situado en la acción, en las decisiones y juicios que toman los profesores. Este conocimiento se adquiere mediante la experiencia y la deliberación y los profesores aprenden, cuando tienen oportunidad de reflexionar sobre lo que hacen.

-Conocimiento *de* la práctica: esta tendencia se incluye dentro de la línea de investigación cualitativa, pero cercana al movimiento denominado profesor-investigador. Parte de que el conocimiento se construye colectivamente dentro de las comunidades locales, formadas por profesores, estudiante y personas del entorno, trabajando en proyectos de desarrollo y de aprendizaje de la escuela; de formación o de indagación colaborativa.

Algunos autores como Beijaard (2005), consideran que la formación del profesorado debe atender los estándares en educación, aunque solicitan que estos estándares no se queden congelados en el tiempo, sino que san flexibles a las condiciones cambiantes de enseñanza y aprendizaje que ocurren dentro y fuera de las escuelas.

www.bdigital.ula.ve

En esta perspectiva, es evidente la exigencia de un nuevo docente, que mejore la escuela mediante un trabajo constructivo con otros docentes. Un docente que sea (Bolívar, 2005:368):

> "Un reconstructor del currículum escolar, un profesional reflexivo que interpreta la realidad y su trabajo desde una perspectiva crítica y orientada a la mejora, bien pertrechado de conocimientos y conocedor de la realidad de su profesión, preparado para aprender de su práctica mediante investigación colaborativa en aulas y centros, para encontrar y experimentar soluciones contextualizadas y creativas, ilustrado por la teoría y capaz de generar teoría, con conciencia de las repercusiones sociales de sus acciones y abierto al devenir histórico".

Ante semejante reto, la formación continua de los docentes podría y debería ocupar el centro de las políticas educativas sobre el profesorado y

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

generar retos interesantes a los gerentes de las organizaciones educativas. Afirma García Garrido, 1998), que la calidad de la educación va a exigir, en las próximas décadas, una particular atención en este ámbito. Actualmente, la formación continua se basa en cursos de corta duración implementados por Universidades y Ministerios de Educación, además de la asistencia a congresos y reuniones especializadas. Asimismo, las nuevas tecnologías están dando lugar a nuevos modelos, pero las acciones concretas son muy escasas y, en especial, muy asistemáticas.

De la competencia *Trabajo en Equipo*

Hoy, no es fácil conservar una propuesta educativa desde la visión de una enseñanza individual. La práctica, señala Pozuelos (2008), indica que por lo general, la atención de un grupo de estudiantes concreto recae, casi de modo forzoso, en un colectivo docente, abandonando el aislamiento y el encierro en sus especialidades o disciplinas, para convertirse en un verdadero equipo de trabajo coordinado, bajo un esquema común y con apertura.

www.bdigital.ula.ve

Sin embargo, ante el riesgo siempre presente en las organizaciones educativas de una colaboración artificial, poco práctica, Hargreaves (1996:130) muestra los siguientes planteamientos para que, de forma eficaz y efectiva, el desarrollo de las experiencias educativas se lleve a cabo:

> "(...) por un lado responde a una labor colectiva, en torno a un conjunto de ideas y decisiones compartidas y, por otro, tendrá que considerarse la posibilidad y necesidad de su adecuación individual, por parte de cada uno de los componentes, a su realidad y forma personal de entender el proceso educativo. Únicamente cuando se respetan estas dos facetas podemos hablar de tarea compartida y colaborativa; de lo contrario, se cae en procesos individualistas o, por el contrario, en planteamientos falsamente colegiados, pues no hay nada que diste más de la intervención participativa que adoptar posiciones en las que no se cree, por el mero hecho de estar así dispuesto desde la jerarquía o la ortodoxia dominante"

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Así, el trabajo en equipo es una integración armónica de funciones y actividades desarrolladas por diferentes personas. Para su implementación se requiere que las responsabilidades sean compartidas por sus miembros y que las actividades desarrolladas se realicen en forma coordinada y con un objetivo común. Aprender a trabajar de forma efectiva como equipo requiere su tiempo, dado que se han de adquirir habilidades y capacidades especiales necesarias para el desempeño armónico de su labor.

Esto induce a pensar, en que existen distintos aspectos necesarios para un adecuado trabajo en equipo, entre los cuales se pueden mencionar (Espinoza, 2012: 2):

Liderazgo efectivo, es decir, contar con un proceso de creación de una visión del futuro, que tenga en cuenta los intereses de los integrantes de la organización, desarrollando una estrategia racional para acercarse a dicha visión, consiguiendo el apoyo de los centros fundamentales del poder para lograr lo anterior e incentivando a las personas cuyos actos son esenciales para poner en práctica la estrategia.

Promover canales de comunicación, tanto formales como informales, eliminando al mismo tiempo las barreras comunicacionales y fomentando además una adecuada retroalimentación.

Existencia de un ambiente de trabajo armónico, permitiendo y promoviendo la participación de los integrantes de los equipos, donde se aproveche el desacuerdo para buscar una mejora en el desempeño.

El trabajo en equipo transdisciplinario supone el comportamiento serio, altamente responsable, dinámico pero a la vez crítico, posibilitador de cambios y poseedor de una inherente flexibilidad característica en el comportamiento unipersonal y grupal (Villegas, 2013). Esta flexibilidad se extiende sobre todas las actuaciones de sus miembros integrantes con el fin de alcanzar los propósitos de la actividad.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Para Valverde, L.; Ayala, N.; Pascua, M.; Fandiño, D. (s.f), este tipo de equipo no se exime de la presencia del liderazgo, pero este queda sujeto a las circunstancias del proceso grupal y de la situación que se esté tratando. Las relaciones entre los miembros deben estar orientadas por la ideología colectiva que poseen, que fomenta una actitud libre de aprehensiones por una posible pérdida de status o de liderazgo personal.

Para impulsar el trabajo en equipo, el gerente de la organización educativa crea espacios de intercambio para la integración del personal en las actividades de la escuela, aplica estrategias para minimizar la resistencia del personal hacia la participación en los proyectos educativos institucionales y promueve la solidaridad entre los docentes.

De la competencia *Proactividad Innovadora*

En la actualidad, las necesidades y requerimientos del entorno, de los docentes y estudiantes, las condiciones curriculares, didácticas y la problemática de la comunidad educativa en general, ameritan de una gerencia educativa innovadora, competitiva, con capacidad de respuesta, solución oportuna de problemas y pertinencia respecto a la diversidad de necesidades y cambios que implica la educación como fenómeno social.

www.bdigital.ula.ve

En este sentido, la USB (2010) y García Díaz (2003), expresan que con la formación permanente, se desarrollan una serie de habilidades para conformar un modelo del gerente y del docente, con perfil innovador, proactivo, abierto a las transformaciones científico-tecnológicas en la educación. Esto quiere decir, que no se trata de la producción de la tecnología sino de su aprovechamiento y solo podrán hacerlo, aquellos que inviertan fuertemente en conocimientos.

Con esta orientación, Ollarves (2006:192) afirma que:

> De allí la relevancia de explorar y comprender la relevancia estratégica Del conocimiento y la creatividad como herramientas angulares en los procesos de innovación de las organizaciones actuales, ya que mediante el aprendizaje organizacional y de las redes de interacción social, el

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

> conocimiento se socializa e intercambia, se combina creativamente y fluye transformándose en conocimiento novedoso, y de esta forma aparece la innovación, como respuesta a los continuos cambios y demandas del entorno local, regional o nacional

Con estas razones, es evidente que la gestión de las organizaciones educativas se ha convertido en un proceso complejo que involucra la construcción y producción de conocimientos, creatividad e innovación en sus procesos. Ello involucra (Ollarves, 2006), el seguimiento de nuevas tendencias en la gestión de su talento humano, lo cual significa el aprovechamiento de sus potenciales: individual, colectivo y organizativo, mediante sus capacidades de aprendizaje.

En consecuencia, se considera a la innovación como un proceso complejo de cambio que tiene lugar en el tiempo y que surge, en muchas ocasione en el contraste entre la realidad-en este caso educativa-que se tiene y la que se desea, o como solución a necesidades educativas planteadas. Pérez Ferra (1998:34) afirma que "la innovación requiere estructuras, decisiones generales que abarquen panorámicas amplias, siempre asequibles al desarrollo contextualizador, pues todo ello incide en sus tiempos, formas y métodos". Es importante destacar que las organizaciones innovadoras pueden lograr sus objetivos de forma diferentes, mediante un conjunto de medios y estrategias orientadas a fomentar y aprovechar la capacidad innovadora de sus miembros.

Por su parte, Druker (1993) (citado en: Ollarves, 2006), sugiere que uno de los retos más importantes para las organizaciones, como parte de la sociedad del conocimiento, es construir prácticas sistemáticas para administrar su propia transformación e incrementar la productividad de quienes trabajan con el conocimiento. No cabe duda, de que esto implica que el investigador actúe sobre el marco natural y externo, busque el producto final conseguido, con posibilidades de generalización.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La innovación educativa, en este ámbito, es un proceso interactivo y dinámico, sistemático, una estrategia para el desarrollo profesional del docente y para la mejora de la calidad de la enseñanza. Visto de esta manera, se concuerda con los planteamientos de Sevillano (2005:232), quien la considera como:

> "(...) un proceso dinámico y abierto, multidimensional, inmerso en una realidad socio-cultural y humana. Busca el crecimiento de las personas, la mejora de las instituciones a través de estrategias colaborativas y participativas. En los últimos años adquirieron importancia, el diseño y desarrollo del currículum en determinadas áreas, la creación de materiales didácticos, la incidencia en el aprendizaje significativo, el aprendizaje colaborativo y la consideración del profesor como investigador en su propia práctica".

En esta dimensión, el docente ha de desempeñar un rol no solo de transmisor cultural sino, especialmente, innovador y creativo. Debe proponer diseños curriculares y evaluarlos; crear materiales y recursos, utilizar e integrar las Nuevas Tecnologías e la información y comunicación disponibles. La esencia transdisciplinaria se corresponde con la idea de Sevillano (2005:233), cuando afirma que "nos encontramos ante un cambio profundo en el ámbito educativo, pasando de un planteamiento técnico-personalista (docente) a un profesional colaborador (profesor-centro-comunidad). Existe una mayor preocupación por la formación (...), la profesionalización docente y la participación social de la comunidad educativa".

Esto significa, a juicio de Tejada (2008), que la innovación se asocia con las mejoras en la práctica educativa, con el logro de mayor eficiencia, eficacia, efectividad y comprensividad en un contexto específico, con los cambios más internos y cualitativos y con las transformaciones en los procesos curriculares, hasta su internalización.

Con este panorama, el mayor valor de una organización educativa está en sus competencias esenciales, es decir, en su capital intelectual el

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

cual, en el proceso de aprendizaje colectivo, emerge para definir las estrategias apropiadas con la finalidad dar respuesta a las demandas de la sociedad del conocimiento y, así, elevar la creatividad e innovación requerida por toda organización en el ámbito socioeducativo.

De la competencia *Valores*

Con la educación, existe una gran responsabilidad de edificar sociedades basadas en una adecuada gestión de los conflictos, en las que el *establecimiento de relaciones interpersonales justas y equilibradas se* caractericen por el respeto mutuo y la empatía. Este proceso según Zahonero y Bris (2012), debe realizarse dentro de patrones democráticos y equilibrados entre derechos y deberes y exige la adquisición de un conjunto de habilidades por parte de los individuos que la integran, y de un modo especial, los docentes, tanto en ejercicio como en formación.

www.bdigital.ula.ve

Por supuesto que, a decir de estos autores, eso supone una profundización de las habilidades personales y éticas que deben ser inherentes a todo profesional de la educación, así como en la importancia que sus valores desempeñan en la transmisión de enseñanzas que, además de conocimientos, tienen el propósito de ser transmisoras de vida.

> Uno de los retos más significativos a los que se enfrenta la labor docente en el contexto de la llamada sociedad de la información es la de reforzar los vínculos afectivos subyacentes a una relación basada en el contacto humano, esto es el desarrollo de las cualidades éticas y afectivas de los enseñantes. El informe de la UNESCO que, en 1998 dirigió Delors hacía hincapié en el papel que, profesores y profesoras ejercen como transmisores de valores y actitudes a través de su forma de *estar* con los alumnos (Zahonero y Bris, 2012:59.

Esta situación se torna más ineludible, considerando la población con la que van a desempeñar su profesión los docentes en formación, donde los aspectos afectivos revisten una importancia aún más determinante. De este modo se convertirán en eje transmisor de contenidos relevantes del currículo

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

oculto que no se recogen en los libros para asegurar una realización integral de la tarea docente. (Zahonero y Bris, 2012:53) reflexionan al respecto de la siguiente manera:

> Consideramos, pues, que entre las competencias que debe *poseer un profesor, las éticas desempeñan un papel* de primera magnitud. El desarrollo personal de los alumnos implica un crecimiento integral en el que lo cognitivo, emocional y moral se dan la mano. Para propiciar tal desarrollo en los discentes se requiere que el profesor cuide especialmente su propia evolución personal en esos mismos aspectos. El *equilibrio emocional, bienestar psicológico, satisfacción* y compromiso con la profesión son condiciones necesarias para una práctica profesional de calidad en los que, pese a su obviedad, consideramos que no siempre se ha insistido lo suficiente.

En este marco de consideraciones, los valores constituyen una serie de principios con los que se guarda un alto nivel de identificación personal y que generan compromisos para el comportamiento. A partir de allí, se construye la ideología, se forman actitudes y normas para poder juzgar la conducta de las demás personas. En este sentido, Sánchez (2008:62), plantea un conjunto de reflexiones acerca de la inherencia educativa de los valores humanos:

www.bdigital.ula.ve

> "(...) dada su importancia en la formación de cada persona y *por su fuerte influencia en los comportamientos de todos* nosotros, los valores son fundamentales en cualquier planteamiento educativo que elaboremos y, por supuesto, en toda práctica docente que realicemos. No obstante, hemos de reconocer que no toda la comunidad educativa, especialmente algunos sectores del profesorado, suele compartir esta apreciación, argumentando que la educación en general y particularmente los valores, deben impartirse en las familias, dejando para las escuelas e institutos la enseñanza de los contenidos de las áreas de conocimiento y las disciplinas académicas. En mi opinión, se parte de un concepto erróneo y parcial de la educación, apoyado además en un falso dilema en la práctica, el de oponer educación y enseñanza".

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Por supuesto, que siempre se ha entendido que esos dos conceptos (educación y enseñanza) indican actividades y procesos diferentes, pero absolutamente compatibles. No se puede enseñar nada, sin una influencia positiva o negativa, voluntaria o involuntaria y tampoco se puede educar, en la práctica, sin transmitir conocimientos sobre los valores, hábitos o actitudes que se quieren inculcar.

Sobre este fundamento, se `puede deducir que los valores tienen un extraordinario componente social que involucran el entorno donde se mueven las personas, la familia, los amigos y la escuela. Entre ellos se encuentran la justicia, la paz, la conservación y fomento de la biodiversidad, la amistad, la solidaridad, la responsabilidad, la ética y la democracia, entre muchos otros no menos importantes. De allí, el gran desafío que se impone a la gerencia educativa, para impulsar una cultura de educación en valores, intra y extra escolar.

www.bdigital.ula.ve

Fundamentos teóricos transdisciplinarios de las acciones relativas a las competencias técnico-administrativas de la gerencia de la ETRZ

De la competencia Planificación

La planificación es el proceso consciente de seleccionar y desarrollar el mejor curso de acción para alcanzar el objetivo. Además es considerada como "el desarrollo sistemático de programas de acción encaminados a alcanzar los objetivos organizacionales convenidos mediante el proceso de analizar, evaluar y seleccionar entre las oportunidades que hayan sido previstas" (Ducker, 1999: 35).

Se puede deducir de allí, que la planificación es el primer paso que debe dar el gerente en su función gerencial para establecer una línea de acción a los contenidos que va a desarrollar, y al mismo tiempo estimular el logro de los objetivos propuestos, aportando el toque creativo. Por

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

consiguiente, la planificación es una actividad que se dirige a alcanzar un escenario futuro como meta y a partir de ésta, establecer acciones que serán emprendidas para alcanzar los objetivos; es decir, prever, concebir y formular lo relacionado a los planes; de allí que sea una reflexión y un análisis de la proyección futura.

El éxito de la gestión educativa radica en la realización de una buena planificación, coherente y progresiva ya que permite, entre otras cosas: evitar la improvisación y reduce la incertidumbre, las actuaciones contradictorias y esfuerzos estériles; unificar criterios a favor de una mayor coherencia funcional racionalizando las tareas del docente; garantizar el uso racional del tiempo y coordinar la participación de todos los actores involucrados.

Dentro de las instituciones educativas, como lo es el caso de las ETRZ, los PEIC, los Proyectos de Aprendizaje, los Planes de Clase y las planificaciones de actividades especiales (a nivel de aula), conforman algunos de los instrumentos que orientan la práctica educativa, por lo cual deben ser concebidas como documentos de carácter sencillo, realistas y prácticos que se elaboran día a día y no como un conjunto de documentos meramente formalistas, descontextualizados o simplemente decorativos.

www.bdigital.ula.ve

En esta órbita de acción, señala Bolívar (2008), la planificación no puede limitarse a un documento o producto; por el contrario, debe entenderse como un proceso permanente, evolutivo. Además, el diseño no debe quedar limitado a tarea individual, sino estar basado en las necesidades de la institución educativa. Para que la tarea del diseño no se reduzca al cumplimiento de meras formalidades, la planificación de un currículum debe incluir no sólo el *cómo*, sino *quien* debe hacerlo y, sobre todo, qué debe diseñarse, por qué y para qué.

La planificación permite la previsión de las actividades y los recursos, para el logro de los objetivos que se desean alcanzar. Por lo tanto, planificar es la elaboración de un plan general, debidamente organizado para obtener un fin determinado. Cuando se hace referencia a la planificación educativa,

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

se puede adicionar que esta permite al docente orientar y encaminar su quehacer diario en el aula y fuera de ella, tras la organización y presentación sistemática de los contenidos de aprendizaje, que pretenda abordar.

Bolívar (2008:75), al referirse al ámbito de acción de la planificación, expresa lo siguiente:

> La planificación en sentido técnico-burocrático tiene delimitados y prefijados los contenidos sobre los que ha de versar, según el formato prescriptivo; como un proceso centrado en la escuela; por el contrario, amplía sus tareas hasta llegar a abarcar todos los ámbitos del centro escolar; realizado desde una opción determinada del tipo y modo de educación que se quiera ofrecer a los alumnos y a la comunidad social. La planificación de la acción educativa no debiera ser una adecuación/aplicación de la normativa, sino la puesta en escena del saber profesional adquirido por el centro y los que forman parte de él, para desarrollar proyectos propios de educación. Más relevante que tener un proyecto, es planificar los tiempos y espacios para auto revisar lo que se va haciendo y consensuar las acciones que se realizarán, de modo que estimule momentos para la formación/innovación de los propios agentes.

www.bdigital.ula.ve

A tales efectos, algunos principios-eje que se deben tener en cuenta en la planificación curricular de la gerencia institucional y el profesorado, serían (Bolívar, 2008:78):

- El diseño y desarrollo curricular centrado en la escuela comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo y exige ir configurando el centro escolar (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.
- En lugar de primar al profesor individual como adaptador y planificador, el centro escolar (u otras unidades organizativas: Ciclos en Primaria o Departamentos en Secundaria) puede convertirse en un órgano de planificación institucional. Esto exige, en lugar de hacer un proyecto para la

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

escuela, hacer de la escuela un proyecto de acción común, que posibilite un incremento de la profesionalidad docente.

- En lugar de procesos deductivos (aplicar/adaptar lo regulado oficialmente), que aboquen a una reproducción mecánica se debe atender, más bien, a ir construyendo inductivamente qué debe hacerse como tarea colectiva.
- Un proyecto de acción se construye cuando el profesorado toma poder de decisión sobre el currículum escolar a su cargo, apropiándoselo, para generar proceso y formas de trabajo dirigidas a auto revisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes pedagógicos de acción. Aún cuando la práctica educativa tiene un ineludible carácter personal, los procedimientos de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor; son, por el contrario, un tema de deliberación y construcción conjunta.

En una perspectiva transdisciplinaria de la gerencia educativa, el proceso de planificación tiene como fundamento la denominada planificación estratégica, la cual está diseñada para satisfacer las metas generales de la organización, mientras la planificación operativa muestra cómo se pueden aplicar los planes estratégicos, en el día a día, determinando los propósitos básicos a largo plazo y considerando los cursos de acción y la manera de proceder (Stoner, 1995). Las estrategias, en el marco transdisciplinario, pueden ser vistas como un programa de objetivos, individualizando los cambios a lograr y los diversos recursos que se utilizarán.

Adicionalmente, la finalidad de las estrategias es establecer y transmitir, a través de objetivos y políticas básicas, la imagen que la institución desea proyectar en la comunidad, además de permitir con criterio científico, la evaluación del desempeño o consecución de logros. En consecuencia, es necesario tener en cuenta el principio de la transdisciplinariedad el cual significa que, respetando los espacios profesionales de cada una de las disciplinas, es necesario tener una actitud

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

de apertura para el abordaje del proceso de planificación, a nivel de la gerencia de la organización o de la gerencia del aula.

De la competencia Organización

Organizar es determinar las funciones necesarias para lograr el objetivo establecido por la gerencia, fijando los deberes y derechos del personal y de la comunidad escolar; por lo tanto, es el proceso de establecimiento de las actividades y cargos necesarios dentro de la institución, distribuyéndolas de acuerdo con las mejores relaciones funcionales, definiendo con claridad la autoridad, la responsabilidad y los deberes de cada quien.

Las organizaciones complejas deben regirse por una serie de *principios, concebidos como proposiciones de validez general, que sirven* como guía de acción. Rivero y Díaz (2008), agregan un factor importante para la organización en instituciones complejas como las educativas. Ellos introducen, que las organizaciones se desenvuelven en una sociedad *caracterizada por la aparición continua de novedosos saberes y, además, por* el desarrollo permanente de las facultades intelectuales.

www.bdigital.ula.ve

Bajo estas condiciones, las relaciones interdisciplinares, transdisciplinarias y sistémicas cobran un papel protagónico en la solución de los problemas organizacionales y en la generación de ventajas competitivas sostenibles en un mercado alterante convulso, en el que los recursos altamente escasos son la información y el conocimiento (Rivero y Díaz, 2008).

Para estos autores, la organización moderna requiere de modelos sistémicos para la gestión y toma de decisiones y esto se refleja en la gestión de los recursos intangibles, la gestión documental, la gestión de información y del conocimiento. Asimismo, la persona desempeña un rol fundamental en este proceso, no sólo como fuerza de trabajo que conduce el proceso productivo en su máxima expresión, sino como portadora del conocimiento.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Por tales apreciaciones, Rivero y Díaz (2008), afirman que una solución viable es realizar el análisis desde una perspectiva totalmente sistémica y multidisciplinar, a partir de tres enfoques básicos: el estudio de la estructura organizacional, la gerencia específica de la información y el conocimiento y el análisis del recurso humano, como elemento dinamizador y catalizador del proceso organizacional. El reto es de grandes proporciones y una perspectiva factible se encuentra en el pensamiento sistémico, en el trabajo cooperativo y en los equipos multi y transdisciplinarios.

La fórmula para dar respuestas a estos desafíos, está en lograr la efectividad organizacional. Torcat (2003:8) sostiene que ella "(...) está orientada en mejorar la productividad y competitividad que requieren las organizaciones, a través de un ajuste en sus estructuras organizacionales, para responder efectivamente a la estrategia del negocio en escenarios de crecimiento, sostenibilidad o contracción". Esto implica, adecuar el modelo de organización al entorno bajo una estructura capaz de responder a las necesidades de mejoramiento permanente de los procesos internos, lo que se traduce en mayor eficacia, eficiencia y productividad, poniendo en marcha estrategias de mediano y largo plazo.

www.bdigital.ula.ve

Wendell (citado por Torcat, 2003), por su parte, considera que la efectividad organizacional es un esfuerzo total de la institución para mejorar la efectividad del equipo y los procesos de toma de decisiones. Es un esfuerzo de largo plazo para mejorar la resolución de problemas de la organización y renovar los procesos, particularmente a través de una más efectiva y participativa gerencia institucional.

Indiscutiblemente, dentro de la administración gerencial educacional es necesaria la Organización para poder llevar a la práctica y ejecutar los planes, una vez que estos han sido preparados, es necesario crear una organización. Es función de la gerencia, determinar el tipo de organización requerido para llevar adelante la realización de los planes que se hayan

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

elaborado. La clase de organización que se haya establecido determina, en buena medida, el que los planes sean integralmente apropiados.

De la competencia *Dirección*

El proceso de dirección de corte transdisciplinario de una institución educativa (Melinkoff, 1990), implica un estilo democrático y participativo que se relaciona con un tipo de personalidad que es consultiva y respeta la diversidad. Este estilo configura un modelo gerencial que posee, entre otras, las siguientes cualidades: promueve la participación, recurre a la asesoría, estimula el trabajo en equipo, confía en la capacidad del grupo, tiene una disposición a la revisión, a la autocrítica y utiliza la política de puertas abiertas.

Con esta orientación, la Dirección representa la función ejecutiva, que consiste en guiar y supervisar a los miembros de la institución para el logro de los objetivos, llámense profesores, empleados, obreros o estudiantes. Es una competencia administrativa del proceso gerencial y debe trabajar con cuatro elementos claves, los cuales ayudarán a lograr los objetivos de la organización. Estos elementos son los siguientes: motivación, liderazgo, comunicación y toma de decisiones.

Para Castro y Romero (2011), el director, como gerente y gestor de la institución, tiene la responsabilidad de llevar a la práctica una administración eficiente de los recursos materiales y humanos existentes en la escuela, a los efectos de desarrollar un proceso escolar, que se califique dentro de niveles de excelencia.

Matsushita (1996) considera que la gerencia siempre debe desenvolverse con una política de *dirección abierta*, a la que describe como el proceso de dirección que otorga confianza en los empleados, comunicación fácil dentro de la organización, alta moral de los trabajadores y, por sobre todo, solidaridad desde la gerencia.

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

El principio de dirección abierta también se deberá aplicar al nivel de sección o división. Cada miembro deberá informarse exactamente de lo que está sucediendo en su sección o división. El jefe de grupo deberá exponer claramente su política y los objetivos, a corto y largo alcance, a los que se espera que aspiren todos. Sólo cuando el gerente ponga todas sus cartas sobre la mesa, su personal cooperará de buena gana.

Castro y Romero (2011:184), al referirse a las características de la función directiva moderna, plantean que:

> La realidad con la cual se identifica toda organización moderna es la de un entorno cambiante y competitivo, donde no hay nada definitivo ni estable y en el cual es necesario desplegar estrategias de cambio permanentes, a los efectos de adaptarse a los vaivenes producidos en el ámbito de lo social y lo económico de un país. El papel de la dirección en este contexto, es de fundamental importancia para generar los mecanismos que permitan a cada institución mantenerse en niveles de eficiencia, eficacia y efectividad; para ello, se plantea implementar parámetros de calidad en la gestión de los procesos dentro de las instituciones educativas, tanto respecto a sí misma, como en relación con otras instituciones. Además, esto es uno de los retos de mayor relevancia donde se plantea el director de hoy, tener formación gerencial, en el caso específico de la educación básica, la acción directiva constituye el eje central a partir del cual se definen, ordenan y dirigen las acciones y estrategias destinadas a conformar las prácticas escolares que hacen posible los grandes fines institucionales.

www.bdigital.ula.ve

Uno de los factores claves de las instituciones educativas para su buena organización y funcionamiento, es la existencia de equipos directivos competentes que no saben conseguir muy lejos los fines que persigue la institución a través de estrategias adecuadas (Castro y Romero, 2011). Dentro del equipo directivo, el cargo de director constituye el eje central de su funcionamiento, pues es, quien se presenta ante la comunidad educativa, como candidato voluntario a ejercer dicha función.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

De la competencia *Evaluación*

La competencia Evaluación del desempeño, es una verificación de lo realizado y de lo que se está realizando. Esto adquiere sentido cuando hay algo con que confrontarlo y esto es el plan. Por consiguiente, si no hay planificación no hay nada que controlar. La evaluación, es un proceso que determina lo que se está realizando y lo que se ha realizado, valorando y aplicando medidas correctivas, para orientar la acción hacia los objetivos y eventualmente reformular los planes.

La evaluación del desempeño debe aplicarse en todos los niveles y en todas las áreas, por lo tanto, no debe estar circunscrito a determinadas áreas o personas, sino a todo el accionar de la organización; es decir, la *evaluación es para todo y para todos. Es, por esencia, dinámico y su objetivo* es arrojar resultados que permitan ser analizados en la perspectiva de corregir el plan, o simplemente planear de nuevo y volver a evaluar. Si la evaluación se vuelve ocasional, no aporta absolutamente nada para tomar decisiones sobre el desarrollo de una determinada actividad.

www.bdigital.ula.ve

Cuando se formula la pregunta por qué evaluar, el planteamiento de Zabala (2000:209) al respecto es muy consistente:

> "La mejora de la práctica educativa es el objetivo básico de todo enseñante. Y esta mejora se entiende como medio para que todos los alumnos logren el mayor grado de competencias según sus posibilidades reales. La consecución de los objetivos por parte de cada alumno es un hito que exige conocer los resultados y los procesos de aprendizaje que los alumnos siguen. Y para mejorar la calidad de la enseñanza hay que *conocer y poder valorar la intervención pedagógica del* profesorado, de forma que la acción evaluadora contemple simultáneamente los procesos individuales como grupales. Nos referimos tanto a los procesos de aprendizaje como a los de enseñanza, ya que desde una perspectiva profesional el conocimiento de cómo aprenden los chicos y chicas es, en primer lugar, un medio para ayudarlos en su crecimiento y, en segundo lugar, es el instrumento que tiene que permitirnos mejorar nuestra actuación en el aula."

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

La evaluación, en un modelo gerencial moderno, desarrollado con criterios transdisciplinarios, supone un sistema de enseñanza abierto y democrático, el cual funcionaría con un tipo de evaluación orientador y crítico, con instrumentos diversificados, lo opuesto a un sistema de enseñanza rígido y selectivo, que utiliza un tipo de evaluación selectivo y restrictivo, cuyo instrumento preferencial es el examen a nivel de aula.

Por supuesto, además del rendimiento del alumno, es clave la evaluación del desempeño del personal, el cual es un proceso por el cual se estima su rendimiento global. La mayor parte de los empleados y docentes, procura obtener retroalimentación sobre la manera en que cumple sus actividades.

En esta orientación, el gerente que tiene a su cargo la dirección, debe evaluar el desempeño individual para poner en marcha el conjunto de acciones que deben ser tomadas. Las evaluaciones informales, basadas en el trabajo diario, son necesarias pero insuficientes. Contando con un sistema formal y sistemático de retroalimentación, el departamento de personal puede identificar a quienes no cumplen o exceden lo esperado y a los que no lo hacen, con base en los indicadores de desempeño.

www.bdigital.ula.ve

Acciones Gerenciales integrales para la praxis cotidiana de los Proyectos de Aprendizaje en la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo"

El grupo de acciones gerenciales que a continuación se enuncia y que ha sido establecido con el propósito de mejorar la eficacia, eficiencia y efectividad del desempeño docente en la aplicación de los PA, en el primer año de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", es derivado de la triangulación de resultados obtenidos en el diagnóstico situacional (análisis e interpretación de datos cuali-cuantitativos del cuestionario y la entrevista), en la observación participante directa o notas de campo y en el análisis

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

documental de autores pertinentes a la temática tratada. En esta dirección procedimental, se sugiere poner en práctica las siguientes acciones:

* Promover la utilización de los PA, como Instrumento de planificación de la enseñanza con un enfoque global, que toma en cuenta los componentes del currículo (Líneas Estratégicas Orientadoras), se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela, de los estudiantes y del entorno (PEIC), a fin de proporcionarles una educación mejorada en cuanto a calidad y equidad (Política Educativa).

* Tomar las medidas pertinentes para evitar la improvisación y reducir la incertidumbre, las actuaciones contradictorias y esfuerzos estériles en la construcción de los PA.

* Unificar criterios a favor de una mayor coherencia funcional, racionalizando las tareas del docente.

* Garantizar el uso racional del tiempo en la aplicación de los PA

* Coordinar la participación activa y efectiva de todos los actores involucrados en el proceso (docentes, alumnos y comunidad).

www.bdigital.ula.ve

* Mediar para dotar de coherencia a las diferentes actuaciones individuales y particulares con las que tiene que enfrentarse, día a día, el docente en la aplicación de los PA, estableciendo y respetando los acuerdos relacionados con los principios, objetivos y criterios que las leyes, el currículo, el plantel, la comunidad, los alumnos y el mismo docente proponen.

* Intervenir para superar posturas individualistas y anti solidarias, dando paso a una visión más global de la responsabilidad que cada uno tiene en el quehacer educativo del aula y con la comunidad; es decir, la responsabilidad social del proceso educativo.

* Cuidar de que se haga énfasis en la incorporación de los ejes integradores o transversales y en la integración de disciplinas o áreas de conocimiento, para la planificación de los PA, con sus respectivos contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

* Sugerir actividades pedagógicas globalizadas, para la discusión (motivadoras, de enlace, integración, fijación y aplicación).

* Asegurarse de que sean establecidos los Planes de Evaluación de los PA, con sus indicadores de desempeño y de competencia, orientando a los docentes con los procedimientos, instrumentos, formas de participación y criterios a utilizar.

* Precisar al personal docente que las acciones didácticas planteadas en el PEIC deben ser la base para la elaboración del proyecto de aprendizaje

* Hacer conocer a los docentes acerca de las nuevas políticas educativas, los lineamientos de reciente data, las líneas orientadoras del proceso curricular, el currículum nacional vigente, la metodología de la planificación estratégica y la metodología del aprendizaje por proyectos.

* Hacer conocer a los docentes los fundamentos y necesidades del cambio pedagógico, para saber qué puede suceder en el futuro y ubicar sus tareas, así como también el cómo aprender a manejar la incertidumbre y el conflicto.

www.bdigital.ula.ve

* Activar la actualización y capacitación permanente de los docentes, en relación con los contenidos específicos de su disciplina o área de conocimiento y con las metodologías didáctico-pedagógicas incluida, por supuesto, la enseñanza por proyectos, para desarrollar una enseñanza eficaz y un aprendizaje significativo.

* Insistir a los docentes en manejar el proceso de comprensión de emociones, ya que el aprendizaje es una tarea emocional y, por lo tanto, los docentes tienen que aprender a conocer las respuestas emocionales de sus alumnos, y a crear compromisos emocionales y lazos con y entre ellos.

* Dar a conocer a los docentes, la gran dependencia de lo que ocurre en las escuelas técnicas con el entorno socio-cultural y económico y ello implica saber ser parte responsable de esa comunidad y, también, estar dispuesto a mantener un enfoque profesional orientado a la investigación sobre el trabajo.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

* Crear las condiciones institucionales con el propósito de que los proyectos sean un factor importante, para que los profesores tomen poder de decisión sobre el currículo escolar a su cargo, apropiándoselo, haciéndolo suyo, para generar procesos y formas de trabajo que puedan auto revisarse, evaluar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes pedagógicos de acción para el futuro inmediato.

* Velar para que se adapte lo regulado oficialmente a los requerimientos del proyecto, de modo que los docentes se aboquen no a una reproducción mecánica de lo prescrito sino, más bien, a ir construyendo inductivamente qué debe hacerse como tarea colectiva y cómo hacerlo.

* Planificar los tiempos y espacios para auto revisar lo que se va haciendo y consensuar las acciones que se realizarán, de manera que estimule momentos para formación- innovación de los actores del proceso educativo.

* Procurar que la mejora de la enseñanza se potencie, con el equipo de docentes trabajando en torno a un proyecto común y que dicho proyecto, tenga su foco de incidencia en lo que se hace en el aula y en las necesidades del PA.

www.bdigital.ula.ve

* Promover en los docentes el aprender de y el ser colaborativo con otras personas que representan diversas culturas, concepciones ideológicas y políticas, religiones y estilos de vida, con un espíritu de respeto mutuo y de diálogo abierto en contextos personales, de trabajo y comunitarios.

* Hacer énfasis en la necesidad de la creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración, esencial en la preparación de los estudiantes para el futuro.

* Desarrollar, implementar y comunicar, permanentemente, nuevas ideas y perspectivas a los docentes para propulsar originalidad e inventiva en el desarrollo de los PA, para actuar con creatividad y, así, poder realizar una contribución tangible y útil, en el campo en el que ocurre la innovación y el aprendizaje.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

* Dar confianza a los docentes para tomar decisiones y realizar escogencias complejas, entendiendo las interconexiones dentro del sistema u organización educativa técnica, Identificando y formulando preguntas significativas, para precisar las dudas y los puntos de vista que conduzcan a soluciones eficaces y efectivas.

* Procurar la articulación de pensamientos e ideas con claridad y efectividad, mediante comunicación oral y escrita, para trabajar eficientemente con los diversos grupos. De este modo, se actúa con flexibilidad y voluntad para ayudar en la realización de los acuerdos necesarios, para alcanzar una meta común, con responsabilidades compartidas.

* Facilitar el acceso a información de manera efectiva y eficiente, su evaluación y crítica, con el objeto de hacer uso de ella de manera acertada y creativa, para el problema o tema que se está trabajando en el PA.

* Estimular el uso adecuado de tecnologías digitales (TIC), herramientas de comunicación o de redes para acceder, manejar, integrar, evaluar y generar información, con el objeto de funcionar en una economía del conocimiento en la aplicación de los proyectos de aprendizaje.

www.bdigital.ula.ve

* Utilizar las TIC como herramientas para investigar, organizar, evaluar y comunicar información, en el marco de una comprensión fundamental de los temas éticos y legales, involucrados en el acceso y uso de información para los PA.

* Promover tácticas y estrategias para que los docentes puedan aprovechar oportunidades para integrar habilidades pedagógicas, herramientas y estrategias de enseñanza dentro de sus prácticas en el aula y ayudarlos a identificar cuáles actividades pueden reemplazar o darles menor importancia.

* Ayudar a los docentes a desarrollar sus habilidades en el uso de diferentes estrategias, tales como evaluación formativa, para llegar a una diversidad de estudiantes y para crear ambientes que apoyen en forma diferenciada la enseñanza y el aprendizaje.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

* Favorecer una actitud investigativa y constructiva del conocimiento en los docentes y los estudiantes, respondiendo a una motivación intrínseca que permita determinar, de manera coordinada, el qué, cómo y para qué de los aprendizajes de acuerdo a sus saberes y potencialidades.

* Promover la interacción entre el colectivo escolar, favoreciendo valores de convivencia, cooperación, ética, corresponsabilidad, el trabajo voluntario, la participación y el respeto, desde un enfoque humanista, producto de esfuerzos y articulación de todos los involucrados en el proceso educativo, a fin de resolver necesidades de aprendizajes, a partir de los PA.

* Propiciar la creatividad de los docentes, así como la innovación en la construcción de los PA, a través de discusiones, donde tenga participación el colectivo docente de la ETRZ, para que a través de un intercambio de saberes y experiencias, se generen las formas y maneras más pertinentes de presentarlos.

* Orientar a los docentes en la planificación de los proyectos, a partir de la realización del diagnóstico pedagógico integral, fundamentado en el PEIC, para responder a las expectativas y necesidades que tienen ellos, los estudiantes y la comunidad, en relación al tema a ser abordado y a sus propósitos.

* Ayudar a los docentes, con propuestas concretas, en la determinación de la metodología, estrategias y recursos que serán utilizados para la ejecución del proyecto y su seguimiento.

* Orientar a los docentes, en la elaboración del plan acerca de los indicadores de la evaluación de los alumnos, sobre la base de sus competencias de aprendizaje, estructurando y dando a conocer los instrumentos precisos de evaluación cuantitativa y cualitativa, sumativa y formativa.

* Proporcionar las condiciones institucionales para determinar avances, logros y dificultades, debilidades y fortalezas durante la aplicación de los PA,

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

a los fines de hacer las correcciones que se estimen pertinentes y fortalecer los aspectos positivos.

* Facilitar la organización espacio-temporal de los docentes, para coordinar y realizar las actividades inherentes a los PA, en función de los lapsos establecidos para el cronograma de clases y otras actividades complementarias.

* Garantizar, de manera sistémica y permanente, la provisión de los recursos presupuestarios, logísticos, materiales y de apoyo institucional, durante todo el proceso de aplicación de los PA; así como también para la exposición o presentación pública de sus avances y de sus resultados finales.

* Velar por la realización de la evaluación del desempeño profesoral y de las competencias de aprendizaje de los alumnos, durante la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje, a partir de indicadores de eficacia, eficiencia y efectividad establecidos por la gerencia de la ETRZ "Monseñor Carrillo", en coordinación con esos actores fundamentales del proceso de enseñanza.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvares y otros (2010). *Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido.* Revistaenlínea.Disponible:http://www.rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf. (Consulta: 2013, octubre 10).

Ander Egg. E. (2002). Planificación Educativa. Buenos Aires: Editorial Vadell

Ander-Egg, E. y Aguilar, M. (2000). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales.* 15ª edición. Buenos Aires: LUMEN/HUMANITAS

Anthony, A. (2010). *Administración educativa.* México: Editorial Iberoamericana.

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación.* Introducción a la Metodología científica. 6ta. Edición. Caracas: Espíteme

Artigas, A. (2013). *Plan de Actualización Docente en Proyectos de Aprendizaje.* Trabajo de grado de especialidad, no publicado. Valera, Venezuela: Universidad Valle del Momboy.

Ascanio, T. y González, V. (2011). "Vinculación del enfoque de la transdisciplinariedad en las competencias gerenciales del director de educación primaria bolivariana". *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, Barquisimeto, Venezuela. Disponible: http://www.grupocieg.org/archivos_revista/2011-1-3(32-53)%20Ascanio%20Gonzales%20rcieg%20febrero%2011_articulo_id18.pdf) (Consulta: 2013, Noviembre 8).

Asnley, K. (1995). *El control como proceso gerencial.* Caracas Editorial Gregorio II.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). Ley Orgánica de Educación. Caracas, Venezuela: Ediciones de la Asamblea Nacional.

Ayala Villegas, S. (2004). *Proceso de desarrollo de los recursos humanos, Facultad de Ciencias Administrativas, Financieras y Contables.* Ciudad Universitaria – Morales – San Martín, Tarapoto –San Martín, Perú: Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Beijaard, D. (2005). *Teacher profesional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer.

Benítez, P. (2011). Tipos de Planificación: Eficacia y Eficiencia. Disponible: http://psocialudec.blogspot.com/2011/04/tipos-de-planificacioneficacia-y.html. (Consulta: 2014, Diciembre 12).

Bolívar, A. (1995). "Reconstrucción". En: L.M. Villar Angulo: *Un ciclo de enseñanza reflexiva,* Bilbao: El Mensajero, pp. 237-265.

Bolívar, A. (2008). "La Práctica Curricular". En: *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria, pp. 73-86,* Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.

Burgos, F. (1996). *El control como proceso de planificación organizada*. Caracas; Venezuela: Editorial Figueredo.

Cano, E. (2010). "Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado". *Revista Tiempo de Educar*. Año 11, segunda época, número 22, julio-diciembre de 2010, México: Universidad Autónoma del Estado de México.

www.bdigital.ula.ve

Castro, A. y Romero, J. (2011). "La gerencia proactiva, una perspectiva de calidad para la función directiva en la escuela básica". En: *Revista Ciencias de la Educación*, Primera Etapa / Año 2011 / Vol. 21/ Nº 37. Valencia, Enero-Junio, pp. 183-201.

Cochran - Smith, L. & Litle, S. (1999). "The Teacher Research Movement: A decade later". En Educational Researcher, 28 (7), 15-25.

Contreras, A. (2008). *El proyecto de aprendizaje una vía para integrar y construir los conocimientos en el aula*. Mérida Venezuela: Universidad de los Andes

Covey, M. (1994). "La planificación de Proyectos." En SEP (Ed.) Español: Antología Distrito Federal, México: SEP.

Chávez A., N. (2001). *Introducción a la Investigación Educativa*. Maracaibo, Venezuela: Editora La Columna.

Chávez Hernández, N. (2013). *Una aproximación a las competencias gerenciales elementales.* Disponible: http://www.degerencia.com/articulo/una-aproximacion-a-las-competencias-gerenciales-elementales. (Consulta: 2013, Octubre 16).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Chiavenato, I. (2004). *Recursos humanos.* México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* UNAM, 3ª ed., México: Mc Graw Hill.

Drucker, G. (1999). *Gerencia organizacional.* México: Editorial Mc Graw Hill.

Escobar, Q. (1999). *Organización gerencial.* Bogotá, Colombia: Ediciones Tulú.

Espinoza, V. (2012). El Trabajo en Equipo. Disponible: http://www.monografias.com/trabajos10/tequip/tequip.shtml. (Consulta: 2013, Noviembre, 12)

Flores, H. y Agudelo, A. (2005). *La planificación por proyectos.* Una estrategia efectiva para enseñar y aprender. Brújula Pedagógica. Caracas, Venezuela: Ediciones de El Nacional.

www.bdigital.ula.ve

García Garrido, J.L. (1998). "Reformas educativas y formación del profesorado". En: *La Formación del profesorado: Evaluación y Calidad.* Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

García, M. (2006). "Un nuevo desafío en la investigación: enfoque transdisciplinario en investigación y desarrollo". En: *Revista Electrónica Razón y Palabra*, Febrero-Marzo 2006, Nº 49.

García Díaz, M. (1983). Trabajo en Equipo. México: Ed. Fondo Educativo Interamericano.

González, L. (2013). *Planificación Docente en los Proyectos de Aprendizaje para la Enseñanza de la Educación Ambiental.* Trabajo de grado de especialidad, publicado. Valera, Venezuela: Universidad Valle del Momboy.

González Jiménez, F. (2008). "Qué es y de qué se ocupa la didáctica. Sus fundamentos y métodos". En: *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Pp. 1-26,* Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.

Gutiérrez, G. (2001). Metodología de las Ciencias Sociales. México: Oxford University Press.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Hernández S., R.; Fernández C., C. y Baptista L., P. (2003). *Metodología de la Investigación.* 3ª edición, D.F. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores, S.A.

Hernández S., R.; Fernández C., C. y Baptista L., P. (2006). *Metodología de la Investigación.* 4ª edición, D.F. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores, S.A.

Hurni, H. & Wiesmann, U. (2003). "Investigación transdisciplinar en el contexto del desarrollo: ¿fórmula vacía o necesidad?", Suiza: CDMA-IGUB.

Hurtado, L. y Toro, J. (1997). *Paradigmas y Métodos de Investigación.* Valencia, Venezuela: Clemente Ediciones.

Ishizka, Z. (2003). *Modelos y estrategias de enseñanza.* Documentos de la materia Modelos y estrategias de enseñanza, Maestría en Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México: IUTM.

Mallart, J. (2008). "Didáctica de la Motivación". En: *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Pp. 177-196,* Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.

www.bdigital.ula.ve

Manes, J. (2008). *Gestión estratégica para instituciones educativas.* Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional. México: Trillas

Martin Alcázar, M. (1999). "Formación en la empresa. Problemática y Perspectivas. En: *Revista Complutense de Formación*, Nº 10, Madrid.

Matsushita, Konosuke (1996). *Claves de un buen gerente.* Lima: Kyodai Trading.

Massie, R. (2005). *La función del gerente.* Barcelona: Grao

Matheus, F. (2012). *El Proyecto de Aprendizaje como Herramienta para el Desarrollo de las Habilidades Cognoscitivas* Trabajo de grado de maestría, no publicado. Maracaibo, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

Mayan, M. (2001). *Una Introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales.* Biblioteca Virtual Cualitativa. Iztapalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible: http://www.ualberta.ca/-iiqn//pdfs/introduccion.pdf (Consulta: 2013, Noviembre 14).

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Mella, O., (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico- metodológicas de la investigación cualitativa*. Biblioteca Virtual Cualitativa. Disponible: Cualitativa Mella,O.Naturaleza-yorientaciones-teorico-metodológicas.pdf. (Consulta: 2013, Noviembre 15).

Méndez, L. (2003). *El proyecto de la gerencia escolar*. México. Trillas

Méndez, E. (2004). *Hologerencia académica. Maracaibo, Venezuela:* Universidad del Zulia.

Melinkoff V. R. (1990). *Los Procesos Administrativos*. Caracas: Editorial Panapo, C.A.

Ministerio de Poder Popular para la Educación, MPPE (2013). *Líneas Orientadoras del Proceso Curricular Venezolano, 2013-2014. Subsistema de Educación Básica*. Dirección General de Currículo, Caracas, Venezuela: MPPE.

Ministerio de Poder Popular para la Educación, MPPE (2011). *Líneas Estratégicas del Proceso Curricular Venezolano. Subsistema de Educación Básica.* Dirección General de Currículo. Caracas, Venezuela: MPPE.

www.bdigital.ula.ve

Ministerio de Poder Popular para la Educación, MPPE (2012). *Planificar por Proyecto.*

Ministerio de Poder Popular para la Educación, MPPE (2007). *Nuevo Diseño Curricular de Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas, Venezuela: MPPE.

Moody, A. (2000). *El gerente como persona clave en la toma de decisiones*. Caracas, Venezuela: Kausel Editores.

Mora Vanegas, C. (2004). *El gerente y la importancia de la motivación.* Disponible: http://www.gestiopolis.com/canales2/gerencia/1/motivmv.htm. (Consulta: 2013, Noviembre 8).

Moraes, M. (s.f). *Complejidad, Transdisciplinariedad y Educación: algunas reflexiones.* Disponible: http://www.encuentrosmultidisciplinares.org/Revistan%C"%BA25/Mar%C3%ADa%20C%C3%A1ndida%20Moraes.pdf (Consulta: 2014, Enero23).

Morín, E. (1997). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Motta, R.D. (2009). "Poética, transdisciplinariedad y filosofía". En: *Pensamiento y Transdisciplinariedad.* Vol.1, pp. 3-20

Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). "Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile". En: *Pensamiento Educativo.* Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 48 (1), 63-80.

Núñez, E. (2008). *La gerencia participativa para la calidad del desempeño de los docentes de la III etapa de educación básica.* Trabajo de Grado de Maestría, no publicado. Mérida: Universidad de los Andes.

Odreman, N. (1998). *Manual de educador I y II etapa.* Caracas, Venezuela: Ministerio de Educación.

Ollarves, Y. (2006). "Claves para la gestión de organizaciones educativas innovadoras". En: *Laurus Revista de Educación, Año 12, vol. 12* (22), pp. 191-207, UPEL-IUMPM

Pérez Ferra, M. (1998). "La innovación: factor determinante de calidad en la enseñanza universitaria". En: *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid, Noviembre 10-13.

www.bdigital.ula.ve

Pintrich, P.R. & Schunk, D. (2004). Motivación y aprendizaje. Madrid: Prentice Hall.

Pozuelos, F.J. (2008). "Metodología didáctica: el currículum en el aula de educación primaria". En: *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Pp. 121-133,* Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.

Rivero, S. y Díaz, M. (2008). "La interdisciplinariedad en la organización de los procesos institucionales". *Acimed*, 18 (6).

Rodríguez, N. (1998). Paradigmas contemporáneos de investigación educativa (papel de trabajo). Caracas: UCV

Ruiz, I. (1997). *La gerencia como proceso de formulación.* Caracas, Venezuela: Editorial Norma.

Sánchez, S. (2008). Didáctica de la educación en valores. En: *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria, pp. 61-72,* Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Sevillano, M.L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad.* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid: Mc Graw Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Spigman, E. (2008). *Psicología Social de las Organizaciones.* México. Trillas

Stoner, I. (2006). *El gerente y su labor social.* Caracas. Ediciones Graterol.

Stoner, J. (1995). *Administración.* 5ª Edición. México: McGraw-Hill.

Tamayo, L. y Peñaloza, L. (2012). *La Formación Docente, una necesidad para la creación de ambientes educativos de calidad en la enseñanza turística. Universidad Autónoma del Estado de México.* Disponible: http://www.uaemex.mx/plin/psus/rev11/3def.htm. (Consulta: 2013, Octubre 26).

Tejada, J. (2008). "Innovación didáctica y formación del profesorado". ". En: *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria. Pp. 311-332,* Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.

Torcat, O. (2003). *Qué es desarrollo organizacional? Conceptualización operacional y filosofía de trabajo.* Disponible: http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/qedo.htm. (Consulta: 2013, noviembre 16).

Torres, J. (1999). *La evaluación como desarrollo continuo.* Caracas, Venezuela: Ediciones Romero.

Universidad Católica del Norte (s.f). *Planificación y Estructura de los Proyectos de Aprendizaje*. Disponible: http://www.ucn.cl/. (Consulta: 2013, Noviembre 2).

Universidad Simón Bolívar (USB) (2010). *Perfil del líder innovador.* Disponible: http://www.slideshare.net/emolinag/perfil-lider-innovador-usb-mayo-2010 (Consulta: 2103, Noviembre 2).

Valverde, L.; Ayala, N.; Pascua, M. y Fandiño, D. (s.f). *El trabajo en equipo y su operatividad.* Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica. Disponible: http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000381.pdf. (Consulta: 2013, noviembre 3).

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Villegas, L. (2006). *Desarrollo gerencial, enfoque conceptual y metodológico.* Caracas: Vega

Villegas, E. (2013). *Desarrollo de competencias gerenciales en educación técnica agropecuaria. Criterios transdisciplinarios para la ETARZ "Dr. Zwi Brewer Gross", del municipio Carache, estado Trujillo, Venezuela.* Trabajo para optar al Grado Académico de MSc en Gerencia Educacional, Recomendada su Publicación, CRIHES, Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Trujillo, estado Trujillo, Venezuela: Universidad de Los Andes.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona, España: Editorial Grao.

Zahonero, A. y Bris, M. (2012). "Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes". En: Tendencias Pedagógicas, Nº 20, pp. 51-70, Universidad Alcalá de Henares.

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ANEXO 1

www.bdigital.ula.ve

GUÍA GENERAL DE PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA APLICADA POR LA INVESTIGADORA A LOS INFORMANTES CLAVES

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Centro Regional de Investigación Humanística,
Económica y Social (CRIHES)
Maestría en Gerencia de la Educación
Tutora: Dra. Mariely Rosales
Trujillo-Estado Trujillo

Autora: Lcda. Yaneth Aldana.

GUÍA PARA LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA APLICADA A LOS DOCENTES INFORMANTES CLAVE

(Febrero de 2014)

www.bdigital.ula.ve

Pregunta General:

¿En su opinión, cuáles son y cómo se manifiestan las fortalezas y debilidades más relevantes que tienen los docentes del primer año de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo", para planificar, ejecutar y evaluar proyectos de aprendizaje?

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

ANEXO 2

Formato de la comunicación enviada y del cuestionario auto-administrado aplicado a los docentes de la ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo"

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES)
Maestría en Gerencia de la Educación
Tutora: Dra. Mariely Rosales
Trujillo-Estado Trujillo

CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO PARA DOCENTES DEL PRIMER AÑO DE LA ETRZ "MONSEÑOR CARRILLO"

Trujillo, 24 de febrero de 2014

Apreciado (a) Colega _____

Tengo el agrado de solicitar su valiosa colaboración para llevar a cabo un diagnóstico, acerca de la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje en el Primer Año de esta institución educativa, con el propósito de elaborar una propuesta de Lineamientos y Acciones Gerenciales, en la búsqueda de la eficacia, eficiencia y efectividad de los PA, todo ello como parte de mi Trabajo de Grado en la Maestría de Gerencia de la Educación en el Núcleo Universitario "Rafael Rangel" de la Universidad de Los Andes. En este sentido, solicito a usted su colaboración y participación activa en el diagnóstico, por medio del llenado del cuestionario auto-administrado, anexo, a los fines de proponer alternativas fundamentadas en la realidad.

www.bdigital.ula.ve

Título de la Investigación, cuyo proyecto fue aprobado por la Maestría: *"ACCIONES GERENCIALES DIRIGIDAS A LOS DOCENTES PARA LA APLICACIÓN DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE EN EL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN TÉCNICA ROBINSONIANA Y ZAMORANA." ETRZ "Monseñor Estanislao Carrillo". Agradeciéndole su valioso aporte, quedo de usted;*

Atentamente:

Licenciada Yaneth Aldana

Estudiante de Postgrado
Docente de la ETRZ "Dr. Estanislao Carrillo"

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES)
Maestría en Gerencia de la Educación
Tutora: Dra. Mariely Rosales
Trujillo-Estado Trujillo

CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO PARA DOCENTES DEL PRIMER AÑO DE LA ETRZ "MONSEÑOR CARRILLO"

INSTRUCCIONES

Autora: Lcda. Yaneth Aldana

1. Lea detenidamente estas instrucciones y el cuestionario, antes de responder a los planteamientos que conforman cada ítem. Es muy importante la mayor objetividad posible en sus respuestas.
2. El cuestionario está integrado por un conjunto de afirmaciones o enunciados (*indicadores*) *para las dimensiones Planificación, Ejecución y Evaluación* de los PA. Cada una de ellas tiene un total de Tres (3) alternativas de respuesta.
3. **Seleccione** solo una (1) de ellas y **marque** con una **X** en el paréntesis aquella alternativa que, en su opinión, es la más aproximada al desempeño de los docentes en la aplicación de los PA.
4. Los ítems están planteados de manera afirmativa o positiva. Las alternativas están dispuestas del Nº 1 al Nº 3, en un escalamiento Tipo Lickert. Si estima pertinente hacer cualquier aclaratoria, profundización o sugerencia, puede hacerlo en una hoja adicional, anexa al instrumento.
5. Se le agradece devolverlo lleno, directamente al investigador, en un lapso no mayor de 48 horas.
6. Puede anotar su nombre y apellido en la carátula del instrumento, aunque **No** es un requisito que usted coloque su identificación personal. En todo caso la información que usted proporcione, tendrá un carácter estrictamente confidencial.

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Centro Regional de Investigación Humanística, Económica y Social (CRIHES)

www.bdigital.ula.ve
Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

Maestría en Gerencia de la Educación
Tutora: Dra. Mariely Rosales
Trujillo-Estado Trujillo

Autora: Lcda. Yaneth Aldana.

CUESTIONARIO AUTOADMINISTRADO PARA DIAGNOSTICAR LAS CARACTERÍSTICAS DE LA APLICACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE EN LA ETRZ "MONSEÑOR ESTANISLAO CARRILLO"

Cuerpo de Reactivos

Planteamiento base: **En su opinión, d*urante los procesos de Planificación, Ejecución y Evaluación de los Proyectos de Aprendizaje, los docentes del primer año de la ETRZ:***

1. DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN

Indicadores:

1.1 Revisan los conocimientos previos para seleccionar la metodología de proyectos a ser utilizada
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

www.bdigital.ula.ve

1.2 Orientan la búsqueda de los aprendizajes, tomando en cuenta los pilares del Sistema Educativo Bolivariano.
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

1.3 Elaboran un plan de trabajo donde se señalan las etapas que se desarrollarán durante el proyecto
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

1.4 Integran áreas de aprendizaje
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1.5 Realizan un Diagnóstico para identificar los problemas, necesidades, intereses y expectativas de los alumnos
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

1.6 Formulan objetivos o propósitos claramente definidos que permitan visualizar el *qué, para qué y por qué* del proyecto
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

1.7 Adaptan el proyecto a las características del entorno o PEIC de la escuela
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

1.8 Seleccionan las estrategias que se utilizarán; es decir, el *cómo* llevar a cabo del proyecto
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

www.bdigital.ula.ve

1.9 Definen los instrumentos o medios que se utilizarán durante su desarrollo
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

1.10 Planifican los recursos mínimos imprescindibles para su ejecución (tiempo, espacio, condiciones materiales, entre otros)
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

1.11 Definen el plan de trabajo o cronograma preciso para el desarrollo del proyecto
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

1.12 Especifican los criterios o estándares de calidad que el proyecto debe cumplir
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

1.13 Definen las reglas o instrucciones para desarrollar el proyecto (Incluyen tiempo, presupuesto y metas a corto plazo, entre otras)
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

1.14 Elaboran un Listado de los participantes en el proyecto con los roles asignados a cada quien (incluye miembros de la comunidad, personal de la institución educativa y padres de familia, entre otros)
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

1.15 Establecen criterios, métodos o procedimientos para evaluar el proyecto, ya sea durante su ejecución o en sus resultados finales
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

www.bdigital.ula.ve

1.16 Reciben apoyo permanente por parte de la gerencia de la escuela en la aplicación de los PA
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2. DIMENSIÓN EJECUCIÓN

Indicadores:

2.1 Hace seguimiento crítico del desarrollo de la experiencia
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2.6 Hacen reconocimiento de la evolución del aprendizaje (Observando el proceso, apreciándole cualitativamente o midiéndolo mediante instrumentos)
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2.3 Evalúan de manera permanente los avances y logros del proceso educativo
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2.4 Realizan un proceso de Socialización de conocimientos, experiencias y saberes
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2.5 Reconstruyen la experiencia vivida en el proceso de aprendizaje
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2.6 Divulgan el avance de la experiencia
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

www.bdigital.ula.ve

2.7 Identifican las metas parciales alcanzadas
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2.8 Efectúan una o más presentaciones públicas de avance para evaluar resultados.
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2.9 Determinan fortalezas y debilidades en el desarrollo del proyecto
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2.10 Coordinan la participación activa de los actores en el proyecto
Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

2.11 Reúnen y organizan los materiales inherentes al proyecto

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2.12 Coordinan con la gerencia de la institución las actividades y recursos necesarios para los proyectos

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2.13 Promueven que los alumnos resuelvan problemas que presenten retos, con tareas estimulantes

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2.14 Ponen el énfasis en las habilidades de los alumnos

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

www.bdigital.ula.ve

2.15 Presenta a los alumnos la guía de la evaluación con los criterios de entrega de cada producto

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

2.16 Vincula las acciones con las metas establecidas en el proyecto (contenidos curriculares, habilidades de pensamiento y destrezas tecnológicas, entre otras)

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

3 DIMENSIÓN EVALUACIÓN

Indicadores:

3.1 En la Evaluación basada en desempeño, los estudiantes realizan una actividad especial para demostrar lo que han aprendido

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3.2 Utilizan la evaluación basada en resultados del trabajo de los estudiantes y se el evalúa el producto para determinar la habilidad aprendida

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

3.3 *Utilizan la evaluación cuantitativa basada en exámenes*

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

3.4 Exigen un reporte de autoevaluación a los estudiantes acerca de lo que aprendieron

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

3.5 Emiten juicios valorativos respecto al logro de las metas y objetivos del proyecto

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

3.6 Utilizan escalas preestablecidas para evaluar los logros de los estudiantes

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

www.bdigital.ula.ve

3.7 Utilizan los datos de la observación y la medición para formular juicios de valor

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

3.8 Toman decisiones para adjudicar calificaciones e implementar cambios donde *fuesen necesarios*

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

3.9 Verifican el progreso de los alumnos en la adquisición de los diversos tipos de contenidos

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

3.10 Analizan limitaciones y errores para reorientar el aprendizaje

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)

3.11 Interpretan y emiten juicios sobre el grado de avance de los alumnos, para estimular sus logros y subsanar dificultades en el aprendizaje

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

3.12 *Toman decisiones para asignar calificaciones y efectuar cambios* (en las estrategias, instrumentos o criterios de evaluación entre otros)

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

3.13 Evalúan el proceso ejecutado y los resultados finales

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

3.14 Detectan a través de la evaluación, las fortalezas y debilidades de los alumnos

Siempre ( )
A veces ( )
Nunca ( )

www.bdigital.ula.ve

Atribución - No Comercial - Compartir Igual 3.0 Venezuela
(CC BY - NC - SA 3.0 VE)