



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA,
ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

La Integración Curricular en los Proyectos de Aprendizaje
(Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco” Municipio Candelaria del
Estado Trujillo)

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

Autora: Licda. Lusmar Ocanto R.

Tutora: Dra. Nancy Santana C.

Trujillo, Enero 2014

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso y a la Virgen de la Rosa Mística, por iluminar y guiar cada uno de mis pasos.

A mis padres: Elba y Antonio, los mejores amigos, padres y abuelos, su cariño, consejos y apoyo incondicional fueron el aliado perfecto para la culminación de este proyecto.

A mi hija Marien Alejandra, mi motor principal, mi fuente de inspiración, la culminación de esta meta espero sirva de ejemplo.

A mi esposo Enrique José, por ser el compañero ideal.

A mis hermanos, José Antonio y Francisco José, siempre presentes con su afecto y estímulo para el logro de esta meta.

A todas aquellas personas que de una u otra forma me apoyaron en la culminación de esta meta.

RECONOCIMIENTO

Al Ilustre Núcleo Universitario “Rafael Rangel”- ULA

A mi tutora, Dra. Nancy Santana.

Al personal directivo y administrativo de la Maestría en Gerencia de la Educación.

Al personal directivo y docente del Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”

bdigital.ula.ve

INDICE GENERAL

	Pág
ACTA DE VEREDICTO.....	ii
DEDICATORIA.....	iii
RECONOCIMIENTO.....	iv
LISTA DE TABLAS.....	v
LISTA DE GRAFICOS.....	vi
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	1
 CAPÍTULOS	
 I: EL PROBLEMA	
Planteamiento del Problema.....	3
Formulación del Problema.....	13
Objetivos de la Investigación.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
Justificación de la investigación.....	14
Delimitación.....	16
 II: MARCO TEORICO	
Antecedentes.....	17
Bases Teóricas.....	21
El Humanismo en la Educación.....	21
Interdisciplinaridad.....	28
La Integración Curricular.....	31
Formas de llevar a cabo la integración Curricular.....	36
La Educación Bolivariana y los Objetivos del currículo del Liceo Bolivariano.....	39
Los Proyectos en el Currículo Bolivariano.....	43
Los Proyectos de Aprendizaje.....	45
La Planificación.....	47
La Evaluación.....	51
Bases Legales.....	58
Operacionalización de la Variable.....	60
 III: MARCO METODOLÓGICO	
Tipo de Investigación.....	
Diseño del proceso de Investigación.....	61
Población.....	62
Muestra.....	62
Técnicas de recolección de datos.....	63
Instrumento.....	63
Validez.....	64
Análisis de los datos.....	64

IV: RESULTADOS	65
Resultados obtenidos en el Cuestionario dirigido a los Directivos.....	66
Resultados obtenidos en el Cuestionario dirigido a los Estudiantes.....	73
Resultados obtenidos en el Cuestionario dirigido a Docentes.....	80
V: DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	88
VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
Conclusiones.....	100
Recomendaciones.....	104
VII: PROPUESTA DEL ESTUDIO	
Presentación.....	107
Contexto de la Investigación.....	107
Planta Física.....	108
Reseña Histórica de la Institución.....	109
Aspectos Físicos Naturales.....	111
Fundamentación Teórica.....	113
Objetivos de la Propuesta.....	115
Justificación de la Propuesta.....	115
Estrategias para la Planificación y Evaluación, facilitadoras de la Integración Curricular.....	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	133

LISTA DE TABLAS

TABLA		Pp.
1	Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje (Directivos).....	66
2	Dimensión: Características del Proceso de Planificación.....	69
3	Dimensión: Características del Proceso de Evaluación.....	71
4	Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje (Estudiantes).....	73
5	Dimensión: Características del Proceso de Planificación.....	76
6	Dimensión: Características del Proceso de Evaluación.....	78
7	Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje (Docentes).....	80
8	Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje (continuación).....	82
9	Dimensión: Características del Proceso de Planificación.....	84
10	Dimensión: Características del Proceso de Evaluación.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO		Pp.
1	Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje (Directivos).....	66
2	Dimensión: Características del Proceso de Planificación...	69
3	Dimensión: Características del Proceso de Evaluación....	71
4	Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje (Estudiantes).....	73
5	Dimensión: Características del Proceso de Planificación..	76
6	Dimensión: Características del Proceso de Evaluación....	78
7	Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje (Docentes).....	80
8	Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje (Continuación).....	82
9	Dimensión: Características del Proceso de Planificación..	84
10	Dimensión: Características del Proceso de Evaluación....	86



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA, ECONÓMICA Y
SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

**La Integración Curricular en los Proyectos de Aprendizaje
(Liceo Bolivariano "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del
Estado Trujillo)**

Autora: Licda. Lusmar Ocanto R.

Tutora: Dra. Nancy Santana C.

Fecha: Enero de 2014.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como meta central Diseñar Estrategias para la Planificación y Evaluación de los Proyectos de Aprendizaje que faciliten la integración curricular en el Liceo Bolivariano "Francisca Ferrini Velazco", municipio Candelaria del estado Trujillo. Dicha investigación se llevó a cabo a través de la metodología de proyecto factible, con un diseño de campo no experimental. Este tipo de investigación se aplica en los casos donde se evidencia un problema que afecta a un colectivo, por lo que la investigación partió de un diagnóstico que permitió el acercamiento y sistematización de la realidad objeto de estudio. Teóricamente, la investigación se fundamentó en la Teoría Humanista en la Educación que aborda la condición del ser humano como una totalidad y la acción que ejerce frente al aprendizaje; justificando los paradigmas que aportan distintos elementos al proceso de enseñanza y aprendizaje humano. La población estuvo conformada por Directivos, Docentes y Estudiantes, de los dos primeros no se extrajo muestra por estar conformada por un número pequeño de sujetos, lo que permitió trabajar con la totalidad de ellos; mientras que la población de estudiantes fue de 265, y se extrajo una muestra intencional y estratificada, considerando solo los estudiantes de 3° a 5° año, por ser ellos quienes tienen mayor criterio para aportar información sobre la variable. Los resultados expresan que: no existe vinculación entre las diferentes disciplinas, escasa contextualización con el entorno, no se aplican las diferentes formas de evaluación durante el proceso enseñanza-aprendizaje. A partir de los mismos, se empleó como estrategia la formulación de una serie de talleres de planificación y evaluación a fin de lograr la integración curricular en los Proyectos de Aprendizaje.

Descriptores: Proyectos de aprendizaje, integración curricular, planificación, evaluación.

INTRODUCCIÓN

La educación representa uno de los mecanismos sociales para alcanzar el desarrollo y transformación de una sociedad. En ese sentido, ella constituye uno de los aspectos sociales de competencia de los Estados, los cuales deben ser garantes de trazar metas educativas con elevados estándares de calidad en sus sistemas educativos. En la tarea o función educativa, directivos y docentes, deben asumir un rol fundamental, en la formación de los individuos con capacidades, conocimientos y destrezas para participar efectivamente en la transformación de la sociedad de la cual forman parte.

En el caso de Venezuela, la actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), asigna como responsabilidad de las instituciones educativas idear mecanismos para responder a las demandas educativas de los ciudadanos. En el marco de su reciente Modelo Educativo se viene aplicando en la actualidad, bajo un diseño curricular novedoso la articulación de todo un sistema bajo la concepción holística, pues el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, de acuerdo a lo que expresa el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007) se fundamenta en un enfoque pedagógico que conforma un continuo humano, contentivo de valores, filosofía de vida que busca que el individuo desarrolle una actitud armónica con su entorno; estableciendo para ello la metodología de proyectos educativos, aplicado en todos los subsistemas que integran el actual Sistema Educativo Bolivariano, entre ellos el Liceo Bolivariano.

En este subsistema se deben articular estrategias y acciones para vincular los contenidos en torno a los proyectos, favoreciendo el aprendizaje integral. Uno de los proyectos que se debe regir por esta necesidad es el Proyecto de Aprendizaje (PA), los cuales deben ser construidos de forma colectiva entre los actores escolares y centrados en la investigación acción, tal como lo plantea el MPPE (2007). Este proyecto requiere la Integración

Curricular para su ejecución; integración que busca superar el paradigma curricular tradicional centrado en la transmisión de información, datos y conocimientos, fundamentados en currículos llenos de contenidos. Ello significa aplicar un enfoque interdisciplinario y la participación de los docentes.

Sin embargo, en la realidad de los liceos bolivarianos del país no se evidencia la integración en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje, hecho que ha sido corroborado por varias investigaciones que indican que la participación de los actores escolares es factor que influye en esta problemática. Esta realidad se percibe también en las instituciones educativas del estado Trujillo, como es el caso del Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, donde, mediante revisión de los documentos relacionados con la planificación de los Proyectos de Aprendizaje, se verificó que durante los períodos escolares 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 y 2012 – 2013 no se han evidenciado cambios o transformaciones en los proyectos manteniéndose invariables. En lo que respecta a los Proyectos de Aprendizaje, se percibe una limitada participación de los docentes en el diseño de los mismos, lo cual limita la integración de las disciplinas.

En atención a esa realidad del Liceo Bolivariano antes mencionado, se realiza justamente la presente investigación, en la que se plasma la necesidad de llevar a sus directivos y docentes estrategias para la planificación y evaluación de proyectos que hagan posible la integración curricular. Por tanto, el presente proyecto tiene como meta central diseñar estrategias de planificación y evaluación de los proyectos de aprendizaje que faciliten la integración curricular en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco, ubicado en el Municipio Candelaria del estado Trujillo.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema.

En cualquier sociedad del mundo, la educación constituye uno de los medios idóneos para lograr el desarrollo y transformación de la sociedad misma. Por ello, los Estados tienen entre sus metas, alcanzar estándares de calidad en sus sistemas educativos. En ese ámbito, los actores escolares, en particular directivos y docentes, juegan un papel clave, pues tienen el compromiso de suministrar educación de calidad y formar individuos capaces de participar efectivamente en la transformación de la sociedad en la que viven y actúan.

La sociedad venezolana, en el marco de su construcción institucional reciente, fundamentada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), exige a todas las instituciones, en especial las educativas, la tarea de idear mecanismos que propicien la construcción de un Estado capaz de responder a las expectativas de todos los venezolanos. En aras de alcanzar esta meta, el Estado venezolano ha producido transformaciones en el Sistema Educativo, aplicando varios modelos educativos entre los que se destacan el Tecnocrático, el de Educación Básica y finalmente el Modelo Educativo Bolivariano, el cual se viene aplicando en la actualidad bajo un diseño curricular distinto a los anteriores. (Santiago, 2007)

El Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, de acuerdo a lo que expresa el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007) presenta un enfoque pedagógico según el cual la Educación Bolivariana conforma un continuo humano con un cuerpo de valores, una filosofía de vida y una postura del individuo que le permita asumir una actitud armónica con su entorno. Ello se debe reflejar en la formación de estudiantes con conciencia histórica e identidad venezolana, potencialidades y habilidades

para el pensamiento crítico, cooperador, reflexivo y liberador, busca formar individuos capaces de integrarse al sistema de producción de bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas, destacando que esto se logra a través de proyectos educativos. Esta idea yace en las acciones de cada uno de los subsistemas que conforman el modelo educativo actual, desde la educación inicial hasta la media general.

El Liceo Bolivariano es un subsistema del actual sistema educativo cuyas áreas del conocimiento se integran a través de proyectos educativos-productivos (Perrenoud, 2000), que buscan aprovechar las potencialidades del centro educativo y de la comunidad en la que se encuentra inserto. Estos proyectos son, de acuerdo a Pachano (2005:17) una forma de “articular, concretar y operacionalizar la nueva propuesta sobre desarrollo endógeno para la educación media, diversificada y profesional. De esta manera, la organización por proyectos intenta articular la formación y la investigación social”.

En relación a estos proyectos, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (2006: 22) señala:

Los Proyectos Educativos Productivos deben surgir del diagnóstico, discusión y trabajo colectivo de los docentes, estudiantes y de la comunidad, respondiendo a la realidad socioeconómica y cultural en el cual se ubique la escuela o el liceo. De igual manera, estos proyectos (...) proponen armonizar la educación con las actividades productivas propias del desarrollo local, regional y nacional, a través de la orientación de los jóvenes en, por y para el trabajo creador productivo y con una visión humanista que le permita satisfacer sus necesidades básicas.

Lo antes expuesto plantea que el punto de partida de los proyectos es el consenso de todos los actores involucrados en el proceso educativo; así mismo deben adecuarse a la realidad socioeconómica y cultural en la que se inserta el centro educativo, asegurando que los contenidos que se construyen, se adapten a cada proyecto desarrollado y en función de

satisfacer las necesidades presentes, considerando las herramientas técnicas y los conocimientos que logren dar continuidad en el tiempo al proyecto productivo planteado.

Los liceos bolivarianos deben generar estrategias y acciones para lograr cambios sustantivos, no solo en la articulación de los contenidos en torno a los proyectos, sino también en relación a la integración de la escuela con la comunidad, una de esas estrategias innovadoras es la elaboración y ejecución de Proyectos Educativos Productivos con la participación de la comunidad, promoviendo el encuentro, el reconocimiento de los saberes locales, el convivir en espacios de aprendizaje integral.

Es por ello que la planificación educativa enmarcada en el Modelo de Educación Bolivariana, se desarrolla a través del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), Proyectos de Aprendizaje (PA), Proyectos de Desarrollo Endógeno (PDE) y el Plan Integral (PI) (MPPE, 2007: 4). Según el MPPE (ob. Cit.: 66), el PEIC es el proyecto que define las estrategias de gestión escolar; sobre la base de investigación del contexto, planea en conjunto el trabajo pedagógico de la institución y lo vincula con la comunidad.

Los PA deben ser, de acuerdo a lo que establece el MPPE (ob. cit.), contruidos de forma colectiva entre docentes y estudiantes, y deben estar centrados en procesos de investigación-acción, para crear las condiciones que permitan el trabajo cooperativo sobre la base de situaciones reales del ser humano en sus condiciones de vida, con lo cual el estudiante le daría sentido a lo que aprende.

Por su parte, los PDE tienen como fin la participación de manera integrada de todos los actores en el proceso educativo (docentes, estudiantes y familia), quienes a partir de la realidad implementan diferentes acciones para su transformación, y desde su propio contexto. Por último, el PI permite incorporar al proceso educativo aquellos contenidos que sean considerados como indispensables por el docente y que no hayan sido abordados mediante los proyectos.

Esta metodología por proyectos que establece el diseño curricular de la Educación Bolivariana y que se plasma en el accionar de los Liceos Bolivarianos implica necesariamente la Integración Curricular para la ejecución de los proyectos. Cabe entonces enfocar la atención sobre lo que la integración curricular implica y cómo la misma puede alcanzarse; pues la realidad actual demanda la superación del paradigma curricular tradicional que se centraba en transmitir información, datos y conocimientos al estudiantado en los cursos y que redundaba en currículos cargados de contenidos. Esta integración curricular trae a colación el enfoque de la interdisciplinariedad.

Es por ello que para el modelo de Educación Bolivariana, luce pertinente transitar hacia un paradigma que, más allá de transmitir información, se provean oportunidades para desarrollar las destrezas del pensamiento mediante el descubrimiento, la investigación y la integración de las disciplinas. El estudiante que se memoriza una compleja fórmula química, tiene información; pero aquel que puede utilizar la fórmula para construir conocimiento nuevo, es dueño de éste. Para esto se requiere un proceso mental que permita establecer conexiones y activar el conocimiento previamente adquirido, tal como lo planteaba Ausubel en su Teoría del aprendizaje Significativo.

Se hace necesario entonces, la aplicación de un enfoque interdisciplinario contrario a la visión del conocimiento característico de una disciplina, la interdisciplinariedad busca los puntos de contacto o puntos comunes existentes entre ellas; en el cual se produce, en un primer nivel, el énfasis deliberado o intencional, en la identificación de las relaciones entre las disciplinas, para que el estudiante integre el conocimiento. En un segundo nivel de asociación entre disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales; conduce a una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos. (Piaget, 1970).

Por tanto, integrar el currículo y, particularmente, utilizar el enfoque interdisciplinario permite al docente explicar cómo intervienen y se relacionan tres elementos principales: docente, estudiante y contenido para crear las condiciones idóneas que favorecen la construcción de un aprendizaje significativo.

En este sentido, Águila y Behnan (2002), argumentan la importancia de la integración con base a lo que se establece en las ciencias cognitivas, relacionadas con los temas de la globalización y de los cambios que el postmodernismo ha introducido en la forma de entender el conocimiento. En lo que respecta a las razones pedagógicas, éstas apuntan a superar la fragmentación del conocimiento escolar, la separación entre escuela y vida, así como la necesidad de que los estudiantes aprendan sobre todo a obtener conocimiento de un tema desde múltiples perspectivas y sean capaces de establecer relaciones con muchos aspectos de sus conocimientos anteriores e integrar nuevos conocimientos significativos.

Justamente la interdisciplinariedad se manifiesta en la integración curricular, ante lo cual, es oportuno comprender lo que el currículo significa. En ese sentido, luce pertinente acotar lo que sostiene Villarini (2000) respecto al currículo, al considerarlo como un plan o programa de estudios que, sobre la base de unos fundamentos, organiza objetivos, contenidos y actividades de enseñanza–aprendizaje en una forma secuencial y coordinada. Su función es básicamente la de ser un plan de trabajo que le permite a un sistema, institución educativa o al docente, organizar el proceso de enseñanza de modo sistemático y estratégico.

Esta idea de Villarini (ob. cit.) muestra que ese plan de trabajo que implica el currículo, puede ser manejado desde el nivel general que significa la institución educativa hasta el nivel específico que es el ejecutado por el docente en el aula de clase, lo que permite inferir que puede adecuarse como un plan individual. Sin embargo, en el caso de la educación bolivariana, es una necesidad lograr la integración curricular, es decir, superar la barrera

del trabajo individualizado entre docentes de las distintas disciplinas, buscando a través de los propios modelos de proyectos o estrategias específicas, la integración curricular.

Según Águila y Behnan (2002), el tema de la integración curricular se refiere a la forma en que se organizan los contenidos temáticos del currículo en actividades que favorecen la globalización de los saberes. Se busca superar la separación por asignaturas de las áreas del conocimiento, la fragmentación de los aprendizajes, de manera que éstos sean funcionales. En otras palabras, el estudiante percibe al conocimiento como algo que funciona en una situación o problema real; propiciando en ellos la construcción de estrategias que le permitan establecer nuevas relaciones significativas entre contenidos diversos siendo capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Águila y Behnan (ob. cit.), plantean además, la existencia de formas de alcanzar la integración en el currículo, la primera es a través de la sumatoria de materias o asignaturas, aclarando que esto no es simplemente poner juntos contenidos de varias materias. Significa que para lograr esto cada profesor indica cuáles conexiones se hacen entre los temas y cuál es su sentido. De alguna manera, las relaciones entre los conocimientos pasan a ser un tema más que presenta el profesor y que el alumno debe "aprender". Si en esta situación el docente deja de mostrar esas relaciones, el alumno dejará de integrar conocimientos. La integración no se basa en la estructura misma de las disciplinas, ni tiene en cuenta los procesos de aprendizaje que utiliza el alumno. El elemento clave que se visualiza de lo antes expuesto, es justamente la conexión o relación que pueda existir entre los temas.

La segunda forma planteada por Águila y Behnan (ob. cit.), es la interdisciplinariedad, donde se hace mayor énfasis en las relaciones entre áreas, con el intento de unificar la visión de diferentes disciplinas en torno a un tema. No obstante, sigue siendo una integración externa al alumno, pues

según el aprendizaje significativo de Ausubel (2002) esta forma exige que la integración parta de los conocimientos previos del alumno, sus experiencias personales, el tipo de razonamiento y de estrategias espontáneas que utiliza, sus actitudes y hábitos. Por parte del docente, exige la organización lógica de los temas y la organización pedagógica, es decir la secuenciación y nivel de tratamiento adecuado a las necesidades e intereses del alumno.

Se requiere además, según las ideas de Águila y Behnan (2002), de la interacción social entre alumnos, docentes y comunidad, como fuente de aprendizaje; puesto que a partir de ella se generan la colaboración y la participación de los actores escolares en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entendiendo lo que significa la integración curricular y cuál es su importancia para el proceso educativo, luce necesario lograr la misma en la ejecución de los distintos proyectos que pueden y deben desarrollarse en el liceo bolivariano. Uno de estos proyectos es el de Aprendizaje, el cual fue definido anteriormente y se caracteriza por ser una construcción colectiva entre los actores escolares claves (docentes y estudiantes), en respuestas a situaciones reales que influyen de forma alguna en las condiciones de vida del ser humano, lo cual asigna sentido y pertinencia a lo que los estudiantes aprenden.

La planificación de este tipo de proyecto se inicia con un diagnóstico contextual, donde deben participar cada uno de los docentes de las disciplinas que conforman un área de aprendizaje contemplada en el currículo del liceo bolivariano, quienes aportarán desde su especialidad, los contenidos y métodos que se requieran para la elaboración del mismo.

Para este proyecto es necesario tomar decisiones consensuadas sobre cuáles indicadores deben considerarse en el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes (MPPE, 2007), una vez que los contenidos de las diferentes disciplinas se integran para intentar superar el conocimiento fragmentario. Este y otros argumentos plantean escenarios de retos para los

docentes, como se evidencia en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) donde expone que:

...la Educación Bolivariana tiene el reto de acabar con la estructura rígida del modelo educativo tradicional, el de las asignaturas compartimentadas, y promover el saber holístico, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad, que permita a todos los involucrados en el proceso educativo valorar otras alternativas de aprendizaje, tales como: aprendizaje experiencial, transformacional, por descubrimiento y por proyectos". (MPPE, 2007: 43).

Lo antes planteado muestra que, entre los rasgos que distinguen al liceo bolivariano, el desarrollo de la integración curricular ocupa un lugar de importancia, y como estrategia o herramienta para alcanzarla, se establecen los proyectos de aprendizaje entre otros ya antes mencionados (MPPE, 2007: 9).

Pese a todo lo que en el plano teórico ha surgido sobre el papel de la integración curricular, y de la necesidad de lograrla en la ejecución de proyectos; en la realidad, dicho planteamiento no se evidencia en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje en muchos de los liceos bolivarianos del país. De hecho, investigaciones han mostrado que la participación de los actores escolares es el elemento que influye mayormente en esta problemática.

Así lo muestra el diagnóstico realizado en el año 2000 por el Departamento Socio Educativo de la Zona Educativa de Estado Bolívar, a través de la Oficina encargada del Funcionamiento y Organización de las Comunidades Educativas, el cual mostró que uno de los problemas existentes en las instituciones educativas, es la poca participación de la comunidad en los asuntos de la escuela. Situación ésta que impide concretar un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso y productivo; las relaciones entre estos actores tienen que ser armónicas, de cooperación y trabajo

conjunto, para ello es indispensable el fomento de la participación de todos los actores escolares.

Igualmente, en un diagnóstico realizado por Cupares (2006) en dos instituciones educativas del Municipio Heres Parroquia Catedral de Ciudad Bolívar, encontraron que no existen actividades desde la institución educativa que promuevan espacios orientados a la participación. La problemática que se presenta en las Escuelas Bolivarianas de la Parroquia Catedral, adscritas a la Dirección de Educación del estado Bolívar también muestra un bajo nivel de participación de los actores escolares en el desarrollo y ejecución de proyectos; tal como lo exige el Diseño Curricular del Modelo de Educación Bolivariana.

Las consecuencias de esto se reflejarían en el diseño y ejecución de los proyectos educativos productivos, particularmente en los proyectos de aprendizaje, en los cuales debería producirse la integración de las disciplinas que conforman las áreas que se establecen en el Diseño Curricular; manteniendo por tanto, la enseñanza fragmentada y descontextualizada que poco contribuiría con el efectivo aprendizaje significativo.

Esta realidad se percibe también en las instituciones educativas del resto de las entidades del país, tal como se interpreta de las ideas expresadas por Pachano (2005), pero también en la realidad que los docentes pueden percibir, tal como es el caso de la autora de la presente investigación, quien forma parte del equipo de docentes que labora en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco” ubicado en el municipio Candelaria, del estado Trujillo, quien, a través de la observación directa e intercambio de experiencias en el marco de los Círculos de Acción Docente, ha podido evidenciar la repetición de los contenidos, estrategias, recursos y formas de evaluación en los proyectos de aprendizaje de las diferentes áreas impartidas, la desarticulación entre los proyectos de aprendizaje y el PEIC de la institución, así como la ausencia de integración real y efectiva en las

diferentes áreas de conocimiento establecidas en el currículo bolivariano para el nivel de educación media general.

Cabe resaltar que bajo dicha observación, la investigadora constató que durante los años escolares 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 y 2012 – 2013 no se han evidenciado cambios o transformaciones en los proyectos que se deben desarrollar en la institución, como es el caso del PEIC y los PA, los cuales se han mantenido invariables por estos años. A ello se suma la falta de seguimiento, monitoreo o revisión de proyectos por parte de las coordinaciones pedagógicas, para determinar si los mismos se ajustan a la dinámica de la escuela y su comunidad. En cuanto a los Proyectos de Aprendizaje, se percibe la limitada participación de los docentes en el diseño de los mismos, con lo cual se pretende lograr la integración de las disciplinas.

Esta realidad llama la atención del personal directivo y docente de la institución durante las reuniones, quienes expresan su falta de actualización con respecto a la planificación por proyectos; el desconocimiento de las técnicas e instrumentos de evaluación que permitan evaluar al estudiante de una manera integral, dando como resultado una educación basada en el modelo educativo tradicional, de saberes fraccionados y el uso frecuente de la aplicación de exámenes como técnica de evaluación.

Esta situación es particularmente visible en el área de ciencias, especialmente en disciplinas como Matemática, Biología y Química entre otras, donde no se observa, en primer lugar, la participación de los docente en la búsqueda de relación o conexión de contenidos de las distintas disciplinas que permitan la construcción del PA, tampoco en lo que concierne a la construcción de indicadores que permitan llevar a cabo la futura evaluación de los estudiantes a partir del desarrollo de este tipo de proyectos.

La realidad descrita se distancia de la metodología de proyecto, la cual es, de acuerdo a Perrenoud (2000), la espina dorsal de una pedagogía de construcción de los saberes. La organización por proyecto está muy ligada a

la articulación entre formación, investigación y proyección social. La meta de un proyecto es buscar respuestas o dar soluciones y, esencialmente, desarrollar competencias cognitivas amplias y socio-afectivas en los estudiantes (Bolívar et al., 2003).

Justamente, la estrategia pedagógica de proyecto constituye una acción colectiva dirigida por los propios estudiantes y el docente en su condición de mediador. Se orienta a una producción concreta, favorece un conjunto de tareas en la que todos los estudiantes pueden involucrarse y jugar un rol activo, que puede variar en función de sus medios o intereses. Produce el aprendizaje de saberes y de procedimientos de gestión de proyectos. Favorece, al mismo tiempo, aprendizajes identificables que figuran en el programa de una o más disciplinas. Permite la integración de las áreas del conocimiento.

Precisamente, en aras de lograr la integración, se requiere llevar a directivos y docentes del Liceo Bolivariano Francisca Ferrini Velazco, las estrategias para la planificación y evaluación de proyectos que hagan posible la integración curricular; pues ésta conduce a superar el conocimiento parcelario o fragmentado que tradicionalmente se imparte en las aulas de clase; y que no favorece el aprendizaje efectivo en los estudiantes. En tal sentido, se requiere para esta investigación, diagnosticar sobre la forma en que en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, se desarrollan los proyectos PEIC y PA como elementos que permiten la integración curricular. Lo hasta ahora planteado se resume en la siguiente interrogante:

Formulación del Problema.

¿Cuáles estrategias pueden ser desarrolladas desde los procesos de planificación y evaluación de los proyectos de aprendizaje que faciliten la integración curricular en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, ubicado en el Municipio Candelaria del estado Trujillo?

Objetivos de la Investigación.

Objetivo General.

Diseñar estrategias para la planificación y evaluación de los proyectos de aprendizaje que faciliten la integración curricular en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, ubicado en el Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Objetivos Específicos.

- Diagnosticar las condiciones en que se diseñan los proyectos de aprendizaje en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, del Municipio Candelaria del estado Trujillo, en el marco de la integración curricular.
- Caracterizar el proceso de planificación orientado hacia la integración curricular en los proyectos de aprendizaje.
- Señalar las características del proceso de evaluación que pueden propiciar la integración curricular en los proyectos de aprendizaje.
- Formular estrategias desde los procesos de planificación y evaluación que permitan a los docentes del Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, ubicado en el Municipio Candelaria del estado Trujillo, integrar las disciplinas de las áreas académicas en el proyecto de aprendizaje.

Justificación de la Investigación

Tomando en consideración lo que establece el diseño curricular del Modelo Educativo Bolivariano que actualmente se aplica en las instituciones del país, la integración curricular se justifica y cobra pertinencia por cuanto surge como el mecanismo que busca solventar la enseñanza fragmentaria de la realidad ante los ojos del estudiante, quien ya no es, de acuerdo a las

tendencias pedagógicas en boga, un ser pasivo, sino más bien un protagonista activo en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, a nivel nacional, distintas investigaciones consultadas y ya expuestas en el desarrollo del planteamiento del problema de esta investigación, muestran que aún se perciben dificultades para integrar efectiva y realmente las distintas áreas o disciplinas que conforman el diseño curricular, en los proyectos que se deben desarrollar en los centros educativos, particularmente en los Proyectos de Aprendizaje; en particular los que corresponden a la educación media general, desarrollada en los liceos bolivarianos, como es el caso del L.B “Francisca Ferrini Velazco, ubicado en el Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Es por ello que en esta investigación se plantea como meta principal, diseñar estrategias para la planificación y evaluación de los proyectos de aprendizaje que faciliten la integración curricular en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, ubicado en el Municipio Candelaria del estado Trujillo. En tal sentido, la presente investigación se justifica desde los siguientes puntos de vista:

Teóricamente, la investigación se fundamenta en La Teoría Humanista en la Educación que aborda la condición del ser humano como una totalidad y la acción que ejerce frente al aprendizaje; justificando los paradigmas que aportan distintos elementos al proceso de enseñanza y aprendizaje humano.

Desde el punto de vista Metodológico, la investigación encaja en el paradigma cualitativo, corresponde a la modalidad de Proyecto Factible, por cuanto se parte de un problema evidenciado en la realidad, tal como es el caso del L.B “Francisca Ferrini Velazco” donde existen limitantes para llevar a cabo la integración de las disciplinas en la planificación y evaluación de los Proyectos de Aprendizaje. Se busca, entonces, aportar una propuesta que solvete el problema en la realidad estudiada.

Desde el punto de vista práctico, el presente trabajo permitirá al L.B “Francisca Ferrini Velazco” abrir un espacio al quehacer docente que

conduzca a la acción dialógica, de intercambio de saberes, donde se logre la integración de los conocimientos de las disciplinas académicas que permitan llevar a los estudiantes contenidos globales, vinculantes entre sí, de forma holística, tal como la condición humana misma percibe la realidad. Es una alternativa para propiciar la superación de la enseñanza fragmentaria que aún existe en este contexto educativo y que se distancia de la esencia de los proyectos de aprendizaje.

Delimitación

La investigación se llevó a cabo durante el período escolar 2013-2014, asumiendo como contexto, el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco, ubicado en el Municipio Candelaria del estado Trujillo, donde fueron tomados en cuenta, como objeto de estudio, el personal directivo, docentes y estudiantes, cursantes del tercero a quinto año. La presente investigación se enmarcó en el paradigma teórico relacionado con el Humanismo en la Educación (Hernández, 1998).

La misma se inscribe en la línea de investigación “Gerencia Institucional”, correspondiente al Programa de la Maestría en Gerencia de la Educación.

CAPITULO II MARCO TEORICO

Cuando se emprende una investigación sobre un tópico o problema en particular, es necesario obtener conocimiento sobre el comportamiento de una variable con la cual se vincula dicho problema. Ello significa tomar en cuenta tanto los conocimientos que constituyen experiencias y los que ya existen en el terreno teórico, producto del quehacer investigativo. A partir de esta consideración, la elaboración de una fundamentación teórica se convierte en factor necesario para la investigación del problema o fenómeno estudiado, propiciando el contraste entre los datos que aportan la realidad y los que provienen de la revisión teórica.

Ello implica para el investigador, partir de una exhaustiva revisión teórica orientada por los objetivos que se esperan alcanzar con la investigación. Dicha revisión no sólo facilita la determinación del estado del arte de la variable asumida, sino particularmente permite ubicar y vincular investigaciones recientes, relacionadas al tema o variable aquí abordada .

Lo antes expuesto indica que la elaboración del marco teórico permitirá ubicar el problema dentro de un conjunto de conocimientos confiables que aportarán la adecuada conceptualización y orientará la búsqueda que posibilitará el cumplimiento de los objetivos de la investigación. Por tanto, en el presente capítulo se muestran los antecedentes del estudio y las teorías, enfoques y conceptos relacionados al problema que ocupa la presente investigación.

Antecedentes

Arraez (2008) desarrolló una investigación bajo el título “Modelo de Integración Curricular para la Educación Básica en Venezuela”; cuyo objetivo central fue promover la participación activa, libre, constructiva y responsable de los actores involucrados en el proceso educativo y en todas las

actividades que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa en el contexto escolar. El estudio se fundamentó en la Teoría de Acción de Argyris y Schön y en la Teoría Comunicativa de Habermas.

La metodología aplicada es cualitativa, orientada hacia el enfoque de la investigación-acción-participante (IAP), la cual se operacionalizó por etapas: I. Análisis Documental, II. Estudio del Campo, III. Diagnóstico, IV. Proceso de Análisis, V. Plan de Acción, VI. Diseño del Modelo de Integración escuela-comunidad, VII. Ejecución y VIII. Evaluación.

Los resultados obtenidos demostraron que: a) la participación era aislada y restringida a la entrega de boletines u otras actividades; b) la institución carecía de proyectos, cuyos objetivos incorporaran activamente a los actores comunitarios; c) existían limitaciones comunicativas que restringieron el proceso integrativo corporativo y, d) el compromiso es asumido de manera individual, por cada actor y su función particular, lo que debilitaba el proceso de integración comunitaria. Con base en esta información se diseñó un Modelo de Integración Curricular el cual fue ejecutado por los actores participantes y cuyo proceso fue evaluado para valorar los cambios generados.

Este estudio se vincula a la presente investigación por cuanto aborda como variable la integración curricular, donde igualmente se encontraron limitantes en la acción docente para la elaboración de proyectos.

Grisolía, Rivas y Chávez (2009) docentes de la Universidad de Los Andes, realizaron el Seminario-Taller denominado “La Integración de las Ciencias Naturales y la Matemática en los Liceos Bolivarianos”, cuyos participantes fueron estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, así como docentes, coordinadores y directivos de Liceos Bolivarianos del Estado Mérida y profesores de la Escuela de Educación.

Este taller fue organizado por el Grupo para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias (GEAC) y la Asociación de Estudiantes de

Educación Matemática de la Universidad de Los Andes (ASEODEEMAT-ULA), allí profesores y estudiantes debatieron y reflexionaron acerca de la integración de contenidos en los Liceos Bolivarianos. Se consideró oportuno propiciar un espacio de discusión que permitiera extraer las ideas comunes, exponer aspectos claves sobre la experiencia de los Liceos Bolivarianos en el proceso de integración en el área de Ciencias Naturales y Matemática, y poner en práctica algunos elementos de planificación, basada en la Metodología de Proyectos.

En este Seminario-Taller se lograron identificar algunas de las dificultades e inquietudes de docentes y estudiantes en relación con la implementación del modelo de Liceo Bolivariano, en general, y con la integración y contextualización de contenidos del área de Ciencias Naturales y Matemática, en particular. Entre las dificultades se refieren principalmente a la falta de consenso en la elección de los objetivos de aprendizaje, la falta de claridad en cuanto a las diferencias entre los distintos tipos de contenidos, y la falta de conocimiento del modelo educativo basado en competencias.

Se señalaron también algunas limitaciones en el proceso de integración de áreas: concepción tradicional de la educación y resistencia al cambio por parte de los docentes, debilidades de estos en cuanto a conocimientos específicos del área y conocimientos didácticos necesarios, y poca integración de los miembros de la comunidad educativa del liceo y su entorno. Este Seminario-Taller constituye un apoyo importante, pues trata de manera directa la Integración curricular y planificación por proyectos, las cuales son variables objeto de análisis de la presente investigación.

Por su parte, Vélez y Vera (2010) realizaron una investigación titulada: "Incidencia de la propuesta de integración de áreas de aprendizaje en la evaluación de la Educación Secundaria Bolivariana". Dicho estudio fue presentado en la Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación del Programa de Profesionalización Docente.

El referido estudio se enmarcó en el enfoque cuantitativo, correspondió al tipo de investigación descriptivo con un diseño de campo no experimental. Su propósito fue establecer el nivel de conocimiento que poseen los coordinadores y el personal docente sobre la integración de áreas de aprendizaje en el proceso de evaluación, que expone el Currículo Bolivariano Nacional; para conocer la incidencia de la integración de áreas de aprendizaje en el proceso de evaluación de los estudiantes.

Las conclusiones del estudio fueron las siguientes: la mayoría de los maestros aplican la integración curricular en sus programas de clase, un gran porcentaje integra las artes visuales y el cien por ciento les gustaría tomar talleres sobre la integración curricular de las artes visuales a sus programas académicos. Esta investigación se vincula al presente estudio al abordar el tema de la integración curricular, y muestra una experiencia dada en un contexto real orientada hacia la integración de disciplinas; estableciendo el nivel de conocimientos que los docentes tienen sobre la integración de áreas de aprendizaje.

Bastidas (2012), realizó una propuesta titulada “Hacia la integración curricular de los proyectos de aprendizaje en las Escuelas Técnicas Robinsonianas. Una visión interdisciplinaria”, cuyo objetivo fue presentar un conjunto de aportes teóricos con una visión interdisciplinaria encaminados a fortalecer la integración curricular en torno a los proyectos de aprendizaje haciendo énfasis en los procesos de planificación y evaluación.

Esta investigación se realizó en el primer año robinsoniano de la Escuela Técnica Agropecuaria (ETA) “Dr. ZwiBrewerGross”, la cual se encuentra ubicada en el Municipio Carache del estado Trujillo, Venezuela. El tipo de investigación se ubica como cualitativa, de campo con el enfoque de teoría fundamentada, cuya característica principal es la fundamentación de los conceptos en los datos.

Los participantes de la investigación fueron los directivos, docentes del primer año de la ya señalada escuela técnica, para el año escolar 2010-

2011, así como los estudiantes y representantes. Se aplicaron las técnicas de observación, entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios de selección múltiple y el análisis documental; así como la técnica de la triangulación para validar la investigación; además para el análisis de los datos se usó el programa Atlas Ti, el cual permite analizar texto, sonido, video y fotografías.

Entre los principales aportes de ésta investigación se puede mencionar una propuesta de Planificación y Evaluación, enmarcada dentro del ámbito interdisciplinario de los proyectos de aprendizaje de la escuela investigada. La experiencia de integración de las áreas de Estudios de la Naturaleza y Matemática, demostró que la integración Curricular debe superar los horarios diseñados en función de disciplinas separadas. La integración curricular que fue desarrollada, trascendió los ambientes cerrados de la escuela y convirtió los traspatios y terrenos baldíos de las familias aledañas a la escuela, en ambientes de aprendizaje y producción.

Esta tesis representa un soporte importante, ya que describe variables objeto de exploración en esta investigación, como son la planificación, la evaluación y la integración curricular, en el contexto de los proyectos de aprendizaje.

Bases Teóricas

El Humanismo en la Educación

El Humanismo como movimiento filosófico nace en la época del Renacimiento, influenciando toda la producción artística y literaria, y representa una actitud que intenta colocar un énfasis especial en la dignidad y valor de la persona humana, viéndola como un ser racional capaz de encontrar el bien y la verdad. Ya a finales del siglo XX y principios del XXI, cobra relevancia este movimiento.

A partir de esto, surgieron investigadores en el terreno de la psicología para explicar la conducta humana, dando paso a teorías como el

conductismo, cuyas bases fueron desarrolladas por Pavlov (1849-1936), concibiendo el aprendizaje como un proceso dado a partir del condicionamiento, equiparable con el condicionamiento reflejo del animal. Posteriormente Skinner (1904-1990) también centró su atención en el condicionamiento animal pero aporta un nuevo tipo de condicionamiento al que denominó condicionamiento operante o instrumental, aplicable a todos los campos de la psicología. Esto influyó en la educación y el proceso de enseñanza se limitó al control de factores externos y estímulos que produjeran en el educando reacciones observables. En la postura conductista no se consideraron las motivaciones ni actitudes personales del sujeto que aprende, pues eran consideradas sin valor.

En los sistemas conductistas la acción humana fue explicada a través de un arco reflejo, lo que hace que el hombre se reduzca a un mecanismo que produce conductas observables y medibles, planteando que la motivación puede ser estimulada a través de la actividad reforzada, es decir, de la repetición condicionada; allí justamente radica una de las fallas del conductismo, al explicar mecánicamente la compleja conducta humana.

Surge entonces el Paradigma Humanista, el cual se refiere, según Hernández (1998) al estudio y promoción de aquellos procesos integrales del ser humano, entendiendo a la personalidad del individuo como una organización o totalidad que está en continuo desarrollo, lo que conduce a estudiar a la persona en su contexto interpersonal y social. Asigna entonces, un carácter existencialista al estudio de la conducta humana, explicando que el hombre construye su personalidad por medio de elecciones y decisiones que hace a lo largo de situaciones que va viviendo.

En el paradigma humanista, las conductas humanas no son consideradas fragmentarias, incorpora además la atención a aspectos inherentes a la condición humana, como por ejemplo los sentimientos, estados anímicos o emociones, valores, creencias. Es por ello que el

humanismo incorpora algunos elementos del existencialismo, entre los cuales, cabe mencionar los siguientes:

- El ser humano es, por naturaleza, electivo lo que le da la capacidad de elegir su propio destino.
- Es libre para establecer sus propias metas en su vida.
- Es responsable de sus propias elecciones.

Ante estos elementos, existe consenso entre la mayoría de los psicólogos que avalan los aportes de la teoría humanista, y los mismos se presentan a continuación:

- a. El ser humano es una totalidad. Éste es un enfoque holista, cuyo objetivo consiste en estudiar al ser humano en su totalidad y no de forma fragmentada.
- b. El ser humano posee un núcleo central estructurado. Dicho núcleo es su «yo», su «yo mismo» (self) que es la génesis y la estructura de todos sus procesos psicológicos.
- c. El ser humano tiende naturalmente a su autorrealización formativa. Puesto que frente a situaciones negativas, debe trascenderlas; y si el medio se define como propicio, genuino y empático, no amenazante, verá favorecidas sus potencialidades.
- d. El ser humano es un ser inserto en un contexto humano, y vive en relación con otras personas.
- e. El ser humano es consciente de sí mismo y de su existencia. Se conduce de acuerdo con lo que fue en el pasado y preparándose para el futuro.
- f. El ser humano está provisto con facultades de decisión, libertad y conciencia para elegir y tomar sus propias decisiones. Estas facultades lo convierten en un ser activo, constructor de su propia vida.
- g. El ser humano es intencional. Esto significa que sus actos volitivos o intencionales, se reflejan en sus propias decisiones o elecciones.

Considerando lo anterior, la educación debe centrarse en ayudar a los estudiantes para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. La educación humanista propugna la idea de que los estudiantes son diferentes.

Hernández (1998) considera que la educación humanista es, a diferencia de la educación tradicional, aquella donde el docente permite que los estudiantes exploren, construyan experiencias y proyectos para conseguir aprendizajes vivenciales con sentido. Permite ver a cada estudiante como un ser único, irrepetible y diferente a los demás, con iniciativa propia, con necesidades y potencialidades diferentes, con habilidades y destrezas para solucionar en forma creativa problemas o situaciones en el marco del proceso de aprendizaje.

Concibe a los estudiantes como seres que, no solo pueden participar cognitivamente, sino que son personas con valores, afectos e intereses particulares; es decir con elementos de su personalidad los cuales van a incidir en lo que aprenden, en cómo construyen su propio conocimiento. De esta concepción humanista, Hernández (ob. cit.) caracteriza algunos rasgos que debe tener un educador humanista, y éstos se mencionan a continuación:

- Debe interesarse en el estudiante como una totalidad.
- Debe mantener una actitud receptiva hacia la incorporación de nuevas formas de enseñanza. Ello implica estar a la par de las tendencias educativas que se desarrollen en pro del estudiante y ser abierto al cambio.
- Fomentar en su entorno el espíritu cooperativo.
- Ser auténtico y genuino como persona, y mostrarse de esa manera ante sus estudiantes.
- Ser empático con los estudiantes, actuando con sensibilidad hacia sus percepciones y sentimientos.
- Rechazar posturas autoritarias y egocéntricas.
- Poner a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencias.

Otro de los investigadores que ha dado sus aportes al enfoque humanista de la educación es Carl Rogers (1961), quien elaboró un profundo análisis sobre el concepto de aprendizaje. Para Rogers, el alumno promoverá su propio aprendizaje en cuanto éste llegue a ser significativo para él mismo. Esto sucede cuando en la experiencia se involucra a la persona como totalidad, cuando se incluyen sus procesos afectivos y cognitivos, y cuando, además, el aprendizaje tiene lugar en forma experimental.

En este sentido, es fundamental que el alumno considere el tema a tratar como algo relevante para sus metas personales y que el aprendizaje se promueva a partir de técnicas participativas, que lleven al alumno a tomar decisiones, movilizar sus propios recursos y ser responsable de lo que va a aprender. Simultáneamente, considera necesario crear un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los estudiantes. Por último, Rogers sugiere que el profesor actúe de manera innovadora, con base en su personalidad, en su auténtico modo de ser.

Por su parte Ausubel (2002) también aportó explicaciones fundamentales al aprendizaje humano, coincidiendo en algunos aspectos con Roger. Según la teoría desarrollada por Ausubel, la cual se conoció como Aprendizaje Significativo, la actualización y disponibilidad de los conocimientos previos que poseen los alumnos, constituye una condición necesaria para que puedan llevar a cabo un aprendizaje lo más significativo posible.

Sin embargo, esta condición no puede darse como supuesta aun sabiendo que los alumnos poseen estos conocimientos. Ausubel (2002) deja ver en sus planteamientos que, en ocasiones la no disponibilidad puede ser tan sólo un problema transitorio de falta de atención o una escasa motivación. Las presentaciones y las introducciones a los nuevos contenidos, los resúmenes, las síntesis y las recapitulaciones periódicas pueden ser alternativas de solución a la falta de conocimientos previos.

De allí entonces la necesidad de que, en el proceso de enseñanza aprendizaje, se exploren tales conocimientos, considerados previos en lo que el propio Ausubel denominó como estructura cognitiva, pues éstos conocimientos constituyen el andamiaje para que la nueva información presentada al estudiante, pueda incorporarse a su bagaje de conocimientos, siempre y cuando le sean significativos y respondan a sus intereses y metas de aprendizaje.

La exploración de conocimientos previos en el estudiante por parte del docente debe responder a la pertinencia de los mismos para abordar el aprendizaje de nuevos contenidos, al igual que con los objetivos de aprendizaje que el docente establezca. Para explorar los conocimientos previos, los docentes pueden emplear instrumentos de tipo abierto como el diálogo entre docente y estudiante; ya que permiten una exploración más flexible y rica, minimizando la posibilidad de que luzca como un examen. Este tipo de instrumento es de utilidad cuando se exploran conocimientos relacionados a lo actitudinal o normativo; mientras que para los conocimientos de tipo conceptual, son recomendables los instrumentos cerrados como cuestionarios, mapas, redes, entre otros.

Otro de los investigadores que formuló aportes importantes al proceso de aprendizaje humano, desde la perspectiva humanista; es Bruner (2001), quien explica la necesidad de inducir al aprendiz a la participación activa en el proceso de aprendizaje, enfatizando con ello el aprendizaje por descubrimiento, lo cual es la base de su teoría. Su planteamiento se basa en sostener que el aprendizaje se presenta en una situación ambiental que desafíe la inteligencia del aprendiz, impulsándolo a resolver problemas y a lograr transferencia de lo aprendido.

Bruner (2001) explica que se puede conocer el mundo de manera progresiva en tres etapas de maduración (desarrollo intelectual) por las cuales pasa el individuo, las que denomina el autor como modos psicológicos de conocer: modo enativo, modo icónico y modo simbólico, que se

corresponden con las etapas del desarrollo en las cuales se pasa primero por la acción, luego por la imagen y finalmente por el lenguaje. Estas etapas son acumulativas, de tal forma que cada etapa que es superada perdura toda la vida como forma de aprendizaje.

Los modos de conocer que aporta Bruner en su teoría, guardan una estrecha relación con lo que plantea Piaget en su teoría sobre las etapas del desarrollo cognitivo, en la cual habla de estadios del desarrollo denominándolos: pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales.

Estos modos de conocer que se plantean, tanto en la teoría de Bruner (ob. cit.) como en la de Piaget (1968) se adquieren progresivamente, y una vez establecidos duran toda la vida. El modo enativo de conocer significa que la representación del mundo se cumple a través de la acción, de la respuesta motriz. El modo icónico se realiza a partir de la acción y a través del desarrollo de imágenes que representan la secuencia de actos implicados en una determinada habilidad. La representación simbólica surge cuando se internaliza el lenguaje como instrumento de cognición.

Desde el punto de vista de la enseñanza, los contenidos que deben aprenderse, han de ser percibidos por el alumno como un conjunto de problemas, relaciones y lagunas que se han de resolver y en tal acción él asume un papel protagónico. El ambiente necesario para que se dé un aprendizaje por descubrimiento debe presentar al educando alternativas para que perciba relaciones y similitudes entre los contenidos a aprender. Bruner (2001) sostiene que el descubrimiento favorece el desarrollo mental, esta es la base de su Teoría por Descubrimiento, según la cual, los individuos que aprenden tienen una gran participación y el instructor, en este caso el docente, no expone los contenidos de modo acabado, sino que les presenta una meta que deben y solo sirve de guía para que recorran el camino y alcancen los objetivos propuestos. En otras palabras, el docente debe suministrar todas las herramientas posibles para que los estudiantes

descubran por si mismos lo que desean aprender. Cuando se lleva a cabo de la manera idónea, propicia un conocimiento significativo y fomenta hábitos de investigación y rigor en los individuos.

El aprendizaje por descubrimiento consiste en transformar o reorganizar la experiencia de forma tal que pueda ver más allá de ella. Didácticamente, la experiencia debe mostrarse de manera hipotética y heurística antes que de manera expositiva. Para Bruner (2001), lo fundamental en la enseñanza de conceptos básicos es que se ayude a los aprendices a pasar progresivamente, de un pensamiento concreto a un estadio de representación conceptual y simbólica que esté más adecuado con el crecimiento de su pensamiento.

Interdisciplinaridad.

Para entender lo que la interdisciplinaridad significa, es necesario remontarse a algunos hechos dados históricamente, a partir de lo cual se puede observar cómo nace y luego cambia un proceso que va desde la unidad del saber a la fragmentación disciplinar, para volver a una propuesta de integración de los conocimientos.

Cabe acotar que desde la Edad Antigua hasta el renacimiento, los conocimientos se presentaban de forma unificada en un solo campo, debido al hecho de que el universo o la realidad eran considerados un todo único. Con la aparición de la ciencia, los conocimientos comienzan a acumularse de forma creciente, se genera mayor información y mayor preocupación por su manejo, aumentan los descubrimientos científicos y tecnológicos; todo ello dio origen a la fragmentación.

La fragmentación, especialidad o disciplinaridad representa entonces, un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas organizados por la aplicación de una lógica interna, representada en ideas que son los ejes en una progresión sistemática de contenidos teóricos y actividades prácticas de transferencia (Ander –Egg, 1999).

Contrario a esto, la interdisciplinaridad va más allá de establecer relaciones entre las distintas disciplinas, pues trata de integrarlas acordes a un contexto y de manera sistemática. Ello implica lograr la interacción y cruzamiento entre las distintas disciplinas, en un orden que permita la comunicación del conocimiento. Las relaciones que se logren establecer entre disciplinas ayudan a crear las condiciones propicias para la interdisciplinariedad (Zaffaroni, 2003).

Follari (1980) plantea dos modalidades básicas de la interdisciplinariedad. La primera de ellas es la conformación de un nuevo objeto teórico entre dos ciencias previas, y el segundo lo constituye la aplicación a un mismo objeto práctico de elementos teóricos de diferentes disciplinas. Respecto a la segunda modalidad, Cortés de Arabia (2007: 407) considera que es la más adecuada por cuanto “permite construir campos concretos de interdisciplinariedad alrededor de situaciones también concretas superando los conocimientos fragmentarios”.

Los partidarios de la interdisciplinaridad suponen que la misma surge como una reacción a la especialización producida por la ciencia, considerando al fragmento como un “fetiche” sin tratar de comprender los problemas en forma global distante de la integralidad que ofrece el mundo; tal como lo planteaba Allas Sinocerur en su obra “El saber es una narración del mundo cuyos fragmentos pueden reunirse”, (c. p. Ander-Egg, 1999).

La interdisciplinaridad no es algo nuevo, pues hace más de cuarenta años, ésta se planteó ante organismos internacionales de Educación, en congresos y jornadas, tal como lo señala Cortés de Arabia, (ob. cit.), quien acota que en muchos países se han decretado leyes o cualquier mecanismo legal que sirva como medio para establecer la interdisciplinariedad en la educación, pero que aún no resuelven el problema de concretar o de plasmar en la acción educativa la interdisciplinariedad. Para la autora antes mencionada, el centro de acción para llegar a lograr la interdisciplinariedad en la enseñanza puede ubicarse, principalmente en el docente, en la adopción

de un modelo epistemológico muy próximo a la visión sistémica de la realidad, en la gestión de una organización escolar inteligente, en la contextualización global/local del hecho educativo y en la complejidad de los cambios socio-económicos y culturales, donde la forma actual de obtener y manejar la información juega un rol de importancia.

Al respecto, Motta (c. p. Cortés de Arabia, 2007) plantea que, a pesar de los elementos teóricos que se han desarrollado para la interdisciplinariedad, y su necesaria aplicación en el terreno de la enseñanza, persisten en la realidad educativa, limitantes que no se superan con normativas, o elementos de carácter legal; deja ver que es un problema que trasciende lo normativo y encaja en la gestión, en la actitud y visión del docente y de la propia gerencia escolar. Y es que para ello, se requiere que la gestión organizacional que construya sus bases en un sistema integrado de formación de toda la comunidad educativa que constituye en la actualidad una tendencia de trabajo, es decir, conforman una comunidad de aprendizaje en la que todo el colectivo puede generar acciones que beneficien los aprendizajes bajo una visión holística de interdependencia.

Pero, la realidad de las organizaciones educativas actuales, como es el caso de las escuelas de Venezuela, muestra la ausencia en la acción tanto de la gestión escolar como de la acción de los docentes, de un modelo epistemológico que compagine o se asimile a la visión sistémica de la realidad. Según se interpreta de las ideas de Motta (ob. cit.), no existe una formación docente y administrativa que propicie, por un lado, la interpretación de la complejidad de la realidad, y por tanto, su consideración para favorecer en los estudiantes, la construcción de los conocimientos acorde a las características de esa realidad; se tiende a mantener visiones y esquemas perceptivos y organizacionales obsoletos en la formación del docente y directivos, desvinculada con la contextualización global/local, no se produce una formación epistemológica y metodológica en el docente efectiva para

tratar y procesar la información y el conocimiento en el cambiante y tecnológico mundo actual.

Justamente, la complejidad que caracteriza la realidad actual con el surgimiento de las redes a través de las cuales se maneja la información y que constituye una poderosa fuente de conocimiento, han impactado en todos los ámbitos del quehacer humano, y han generado nuevos tipos de vínculos entre las personas, los cuales conducen a un nuevo entrelazamiento social que han cambiado pautas culturales y enfoques cognitivos.

Toda esta configuración compleja de la realidad actual no puede abordarse de forma aislada, sino que necesita de una percepción unitaria, hasta crítica para comprenderla, y solventar los problemas que ella trae consigo y que, indudablemente, afectan la educación que se imparte. Ello hace más pertinente el tema de la interdisciplinariedad, el cual es tratado en las más diversas disciplinas y con enfoques diferentes pero, a pesar de los esfuerzos realizados, no todos los proyectos fructificaron en acciones concretas y es lo que el Prof. Pablo Kreimer (c. p. Ander- Egg, 1999), denomina el “mito de la interdisciplinariedad” consecuencia de las investigaciones que realizara en Francia. Los resultados que muestra son: Sobre 95 proyectos subsidiados sólo 45 presentaron un informe final y dentro de ellos, la mitad fue de muy bajo nivel. Los “presentables” no fueron más de 20 informes pero no se constituyeron equipos interdisciplinarios entre ciencias sociales y ciencias duras, sólo entre sociólogos y antropólogos.

La Integración Curricular

Para entender lo que la integración curricular significa, es necesario acotar la función que cumple el currículo. Villarini (2000), sostiene que el currículo es un plan o programa de estudios que, sobre la base de criterios racionales, organiza objetivos, contenidos y actividades de enseñanza – aprendizaje, de manera secuencial y coordinada. El currículo funciona como un plan de trabajo que le permite a un sistema, institución educativa o al

docente, organizar el proceso de enseñanza de modo sistemático y estratégico (Villarini 2000).

El currículo instruccional es el currículo basado en disciplinas académicas y la transmisión cultural. Se tiende a estructurar el contenido en forma cronológica, correspondiente al desarrollo histórico de la cultura que se desea transmitir de acuerdo a la disciplina académica. Las actividades de enseñanza aprendizaje se concentran en la transmisión y análisis de información relacionada con las disciplinas académicas por medio de la conferencia, la lectura, la escritura, la investigación y la discusión.

Según Águila y Behnan (2002), el tema de la integración curricular hace referencia a la forma en que se organizan los contenidos temáticos del currículo en actividades que favorecen la globalización de los saberes. Se pretende superar la separación por asignaturas de las áreas del conocimiento, la fragmentación de los aprendizajes, de manera que el aprendizaje sea funcional. Es decir, que el alumno lo perciba en una situación o problema real y construya las estrategias que le permitan establecer nuevas relaciones significativas entre contenidos diversos siendo capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Los acelerados cambios que se dan en la sociedad actual y la complejidad de los procesos, en todos los niveles, demandan trabajo interdisciplinar, tanto en el ámbito académico como el productivo. Esto obliga a proponer modelos educativos flexibles, con estrategias de integración teórico-práctica, de tal forma que el currículo esté de cara a la comunidad de estudiantes, interactúe con ellos y se conviertan en gestores de desarrollo científico, tecnológico y comunitario.

Estos nuevos requerimientos exigen de los docentes, no sólo la reflexión sobre su praxis, sino en la propia manera de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje; ya no como algo acabado, sino como un proceso

en constante construcción, algo dinámico y susceptibles de revisión permanente.

A nivel de currículo, la integración también tiene sus implicaciones. En relación a esto, Bernstein (1977), en su artículo “Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo” muestra dos conceptos primordiales vinculados a la naturaleza e intencionalidad de las estructuras curriculares y que requieren de la estructura de poder y control que las soporta. Estos son la Clasificación, referida al contexto del conocimiento, al grado de mantenimiento de los límites de los contenidos. El segundo es la Enmarcación, la cual se asocia con la naturaleza de las relaciones que se dan en el contexto donde se transmite y recibe el conocimiento.

Cuando la clasificación y enmarcación son fuertes, se está ante currículos agregados, complementarios, asignaturistas o de colección; por el contrario, entre más débiles sean éstas más se está ante la presencia de currículos integrados, elaborados o comprensivos. Bernstein (ob. cit.), y Magendzo (2003), establecen características para estos currículos, las cuales se resumen a continuación:

El Currículo Agregado es un tipo de currículo llamado también complementario de colección. Las características de éstos se interpretan y resumen a continuación:

- Cada disciplina es vista como algo sagrada, único y por tanto imposibilitada a “vincularse” con otra.
- Se asigna importancia al dominio de un saber específico.
- Existe una fuerte demarcación de la relación docente-estudiante y los roles específicos que cada uno debe cumplir.
- Las relaciones se producen en un contexto donde priva el poder del maestro para decidir y controlar qué enseñar, cómo, con qué y para qué.

- Las prácticas pedagógicas que se propician son enciclopédicas, atomizadas, verticales, el docente es la principal fuente de conocimiento, indiscutible e indudable.
- La investigación es poco frecuente.

En cuanto al Currículo Integrado o Comprehensivo, su diferencia fundamental respecto al currículo agregado; es que se asocia más a la interdisciplinariedad y tiene como características, lo siguiente:

- Existe contradicción entre profundidad y amplitud, priorizando e impulsando contenidos abiertos.
- Hace mayor énfasis en la forma y los métodos que, en el conocimiento mismo (aunque éste no se descuida).
- Busca transformar las relaciones de autoridad profesor- alumno, clase-estudiante.
- Se fundamenta en una Teoría Pedagógica Autorregulada.
- Postula prácticas pedagógicas interdisciplinarias, integrales, pertinentes, horizontales.
- Promueve la Investigación permanente y fundamental en el proceso.

En relación al tema curricular, la experiencia que se dio en Colombia respecto al tema de la interdisciplinariedad se destacó en 1989, al concluir la investigación interdisciplinaria e interinstitucional, financiada por Colciencias e Icfes sobre Currículo y Calidad de la Educación Superior en Colombia, ejecutada por un colectivo docente. Como resultado de esta investigación, Cortés de Arabia (2007) plantea que se estructuró una propuesta curricular alternativa, la cual tenía como referentes conceptuales básicos lo siguiente:

- Una definición del currículo, entendido como aquel proceso de búsqueda permanente, donde debe existir la negociación, valoración, crecimiento y confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad, así mismo con la socialización entre la cultura de dominación y la cultura dominada.

- Consideraciones acerca del proceso curricular que abarcó los siguientes aspectos:
 - a. Como acción predominantemente investigativa, resultado del accionar colectivo, acción a la que se accede por aproximaciones sucesivas, en las que los desarrollos, avances, acuerdos teóricos, conceptuales y metodológicos son discutidos por aquellos que están comprometidos en el proceso.
 - b. Carácter de elaboración permanente; al concebir como homólogas la labor curricular y la labor investigativa, lo que hace lograr la recreación de saberes, actitudes y valores; de manera tal que supere los marcos tradicionales e inciten transformaciones estructurales en el currículo, que deben ser traducidos en cambios sustantivos en las instituciones.
 - c. Con una visión holística e integral de la problemática que permea las dimensiones conceptual, pedagógica, normativa, administrativa, investigativa, metodológica y comunitaria. (referentes obligados en un proceso educativo).
 - d. Se demanda pertenencia social y pertinencia académica, referida la primera a la necesidad de que la propuesta curricular responda de forma directa a las necesidades reales (no inducidas) de la comunidad de aprendizaje. La pertinencia académica tiene que ver con la relación clara entre el currículo y los fines educativos, así como con las necesidades del medio, el desarrollo social y el desarrollo individual.
 - e. Plantea como prioritario eliminar el divorcio entre escuela y comunidad, entre saber académico y saber cotidiano o de socialización, entre proceso formativo y de vida. De esta consideración se deriva una estrecha relación entre teoría y práctica, no como “suma de momentos teóricos y de momentos prácticos”, sino como relación teoría-práctica permanente.

A partir de la caracterización antes hecha, la interdisciplinariedad se convierte en el criterio fundamental y requisito básico para la construcción de currículos integrales. El conocimiento interdisciplinar trasciende al conocimiento disciplinado; tomando en consideración que la inteligencia humana es, por naturaleza, interdisciplinar y cualquier manifestación de desempeño trasciende también a una disciplina.

En este punto, la propuesta recomienda, como mecanismo para contrarrestar el currículo agregado y asignaturista, fortalecer y aplicar el concepto de Núcleo Temático y Problemático, el desarrollo de éstos dará lugar a la estructuración en Bloques programáticos y éstos permitirán a su vez la elaboración de proyectos puntuales.

Esta estructura viene originando cambios en el ámbito educativo, consolida el concepto de construcción permanente, suprime la existencia de docentes propietarios y poseedores de las asignaturas, ensancha las fronteras para el trabajo en equipo, a través del fortalecimiento de comunidades académicas y supone un desempeño integral del docente.

Plantea el cambio en la cultura evaluativa. La evaluación, inseparable en toda construcción curricular, debe asumirse como el análisis objetivo, desapasionado y concreto de los aciertos y errores generados antes, en y después de realizado el proyecto curricular (Cortés de Arabia, 2007), debe ser tomada como escenario de formación y crecimiento. El rol del docente transita de suministrador de información a generador y constructor de sus propios referentes evaluativos.

Formas de llevar a cabo la integración Curricular

Según Águila y Behnan (2002), la integración curricular de los contenidos temáticos del currículo debe conducir al estudiante a aplicar lo aprendido, a darle significación al conocimiento que construye. En otras palabras, el alumno debe percibir que lo que aprenderá será funcional, útil o aplicable en una situación o problema real, de manera que pueda construir

estrategias que le sirvan para establecer nuevas relaciones significativas entre distintos contenidos, sintiéndose capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una gama de situaciones y circunstancias. Los autores antes citados plantean dos formas de hacer la integración en el currículo: la primera es la sumatoria de materias y la segunda es justamente la interdisciplinariedad. A continuación se describe brevemente cada una de ellas:

- Por Sumatoria de materias:

La integración no es simplemente poner juntos contenidos de varias materias. Al aplicar la sumatoria de materias, es el profesor quien va diciendo qué conexiones se hacen entre los temas y qué sentido tienen tales conexiones. Las relaciones entre los conocimientos pasan a ser un tema más que presenta el profesor, relaciones que el estudiante debe aprender. La integración de conocimientos que pueda hacer el estudiante dependerá de cómo el profesor muestre las relaciones entre conocimientos. La integración bajo esta modalidad no se basa en la estructura misma de las disciplinas, ni toma en cuenta los procesos de aprendizaje que utiliza el alumno.

- Por Interdisciplinariedad:

En esta modalidad se hace mayor énfasis en las relaciones entre áreas, con la finalidad de lograr una visión unificada de diferentes disciplinas en torno a un tema. Sin embargo, sigue siendo una integración externa al alumno. Según lo que plantea la teoría del aprendizaje significativo (propuesto por la teoría de la asimilación de David Ausubel, 1976), la integración debe partir de los conocimientos previos del alumno, de sus experiencias personales, del tipo de razonamiento y de estrategias espontáneas que utiliza, sus actitudes y hábitos. Y por parte del profesor, debe considerarse la organización lógica de los temas y la organización

pedagógica, es decir la secuenciación y nivel de tratamiento adecuado a las necesidades e intereses del alumno.

Además, Águila y Behnan (2002), dejan ver en sus ideas la importancia de la interacción social, la colaboración, la capacidad del estudiante de establecer relaciones con sus compañeros, con profesores, comunidad; todos ellos como fuente de aprendizaje.

Existen expertos en el tema que han aportado argumentos para la integración, entre ellos Gaff (c. p. Quintana, 1998). Dicho autor presenta tres argumentos, descritos a continuación:

El primer argumento es de naturaleza intelectual, indicando como razón para la integración que las ideas surgidas en cualquier campo de estudio pueden ser enriquecidas con las teorías, conceptos y conocimientos de otros campos. Pero también este primer argumento trae consigo una implicación práctica, pues podría representar soluciones a problemas de la realidad y que afectan al colectivo, tales como el generar acciones para solventar el problema de la contaminación ambiental que impacta negativamente en la salud; en consecuencia, se requieren conocimientos y perspectivas de varias disciplinas para tratar el problema.

La aplicación de la integración se evidencia en muchos de los desarrollos más innovadores que han traspasado las barreras de las tradicionales disciplinas. Hoy día existen campos de estudios tales como: ingeniería genética, ciencias cognitivas, biotecnología, biofísica, geoquímica y otros.

El segundo argumento es de orden pedagógico, y en relación al mismo, diversos estudios e investigaciones realizadas muestran la necesidad de buscar alternativas para promover el aprendizaje auténtico en los estudiantes. Las investigaciones han demostrado que los estudiantes logran un mejor aprendizaje cuando el conocimiento está organizado en unidades completas en lugar de unidades aisladas; lo que presupone que el

conocimiento se presente de manera integrada y no aislada como se ha presentado tradicionalmente.

Gaff (c. p. Quintana, 1998), señala como tercer argumento, el de naturaleza social, debido a que el aprendizaje constituye una actividad individual pero que no es solitaria, puede construirse en el marco de la relación con otros. Esto se logra cuando el salón de clase es convertido por el docente en una comunidad de aprendizaje donde todos contribuyen al desarrollo intelectual de los compañeros. Los cursos diseñados de forma integrada por lo general interesan más a los estudiantes y les ofrecen temas más atrayentes para conversar fuera del salón de clases, precisamente porque son más significativos al mundo en que vivimos.

Los argumentos antes mencionados enriquecen el currículo, asignando valor al aprendizaje y al estudiante. Se organizan las ideas y el conocimiento se produce en un contexto que no es aislado. Se aprende mejor relacionando ideas y donde todos, como comunidad son partícipes del aprendizaje.

La Educación Bolivariana y los Objetivos del currículo del Liceo Bolivariano.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación, MPPE; (2007) expresa que, el sistema educativo actual, denominado Bolivariano está conformado por subsistemas, uno de ellos es el Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana, el cual según el propio ministerio, centra su atención en la formación integral de los adolescentes y la juventud, entre los 12 y 19 años de edad. En este subsistema existen dos modalidades de liceo, los bolivarianos y las escuelas técnicas robinsonianas y zamoranas.

En el caso particular del Liceo Bolivariano, el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, como documento emanado del Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE (2007), expresa que tiene como finalidad, formar a los adolescentes en el desarrollo de sus potencialidades y

habilidades para lograr la configuración de un pensamiento crítico, la cooperación y la reflexión, empleando la investigación como medio para encontrar solución a los problemas, tanto comunitarios, locales y nacionales. Plantea también que la formación impartida a los adolescentes y jóvenes sirva para integrarlos al sistema de producción de bienes y servicios que satisfagan las necesidades de los colectivos que conforman sus comunidades, entre otros valores destacados por el MPPE (2007). No obstante, a pesar de lo establecido en el Documento del Diseño Curricular de este modelo educativo, la realidad de los liceos bolivarianos no es tal, es decir, realmente no se está desarrollando el trabajo pedagógico tal como lo establece el órgano rector, que para el caso es el MPPE.

Pese a la existencia de un relativamente nuevo modelo educativo, como es la Educación Bolivariana, el cual ha pretendido modificar las bases de la educación venezolana, con un evidente componente eminentemente doctrinario y político más que pedagógico, por lo que es un hecho público y notorio la presencia de un divorcio entre lo que se establece como normativa y lo que realmente se hace en las instituciones educativas del nivel de Educación Media General, tal como lo ha constatado la autora de esta investigación en el contexto de estudio. Se observan problemas o deficiencias en la estructura organizativa, de gestión escolar, de infraestructura escolar, de baja matrícula estudiantil, de bajo nivel de rendimiento académico, de ausencia de mecanismos para la capacitación y actualización permanente de docentes, así como de cambios radicales en lineamientos que rigen o deberían regir las acciones pedagógicas y administrativas.

En cuanto a los cambios de lineamientos, éstos ocurren a discrecionalidad de los funcionarios de turno, sin análisis previos de situaciones y bajo la visión política como elemento predominante, pues la política constituye el tamiz en el proceso de decisiones del MPPE. Ejemplo de ello es el cambio en lineamientos emanados del nivel central para el

periodo escolar 2012-2013, donde, por decisión del MPPE, desaparecen de la estructura organizativa, coordinaciones como la de Desarrollo Endógeno, la Unidad de Proyectos, entre otras; dejando estas funciones, en las seccionales que pasan ahora a llamarse Coordinaciones Pedagógicas, las cuales, están a cargo con un docente coordinador que debe cumplir 24 horas administrativas y el restante de su carga horaria, en funciones de docente de aula; ya saturadas del trabajo administrativo, debe asumir la responsabilidad de coordinar todo lo relativo al seminario de desarrollo endógeno de obligatorio cumplimiento por parte de los estudiantes; así como el seguimiento y control de la elaboración y aplicación de los Proyectos de Aprendizaje, de obligatorio cumplimiento por parte de los docentes; justamente en los cuales debería plasmarse la integración de las áreas de aprendizaje y propiciar realmente el aprendizaje significativo en el estudiante.

Por otro lado, los resultados que vienen dando los Liceos Bolivarianos en relación a la formación del estudiantado no cumplen, según las ideas aportadas por Pachano (2005), con lo que se ha establecido en el Currículo de este subsistema; según el cual, la finalidad del liceo bolivariano es formar a los adolescentes un pensamiento crítico, en la cooperación y la reflexión, empleando la investigación como medio para encontrar solución a los problemas de su entorno, integrarlos al sistema de producción de bienes y servicios para satisfacer las necesidades de los colectivos que conforman sus comunidades, sin embargo, los problemas comunitarios, locales y nacionales aún persisten y se han incrementado; no se observa aporte alguno de los egresados como entes formados para la investigación y modificación de realidades afectadas por problemas puntuales donde los estudiantes puedan influir para solventarlos a través de la formación obtenida en dicho subsistema.

En cuanto al trabajo pedagógico, el liceo bolivariano debe regirse, según el propio Ministerio del Poder Popular para la Educación, en el documento Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007), por

la metodología de proyectos educativos, centrados en las necesidades de aprendizajes de los estudiantes; pero también, centrado en la interdisciplinariedad de las diferentes áreas de aprendizaje que conforman el diseño curricular, donde se supere la tradicional idea fragmentaria del conocimiento. Pese a este lineamiento, persiste el trabajo disciplinar y en solitario de los docentes; quienes revelan todavía vacíos respecto al conocimiento que deben poseer para llevar a cabo, la integración real y efectiva de las distintas áreas y disciplinas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; tal como lo ha evidenciado la autora de esta investigación en su propio contexto laboral.

Para que la problemática anterior se invierta, se requiere de una transformación de la realidad educativa actual que supere la concepción individualista y la fragmentación del conocimiento. Nuevamente se acota lo que el MPPE (2007), plantea en el Sistema Educativo Bolivariano (SEB), como la metodología de proyectos educativos, que constituye una propuesta de aprendizaje experiencial, bajo la cual se busca que el estudiante aprenda haciendo y reflexione sobre lo que hace. Esta es una concepción que se ubica dentro de la corriente filosófica del constructivismo sociocultural, la cual:

...asume que el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participativo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende, y que además, el alumno no construye el conocimiento de manera aislada, sino en virtud de la mediación de otros, y en un momento y contexto cultural particulares con la orientación hacia metas definidas” (Rogoff. 1993, c.p. Díaz Barriga. 2006: 14).

Esta idea deja ver la capacidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, el sentido que puede aportar a lo que aprende y el papel que juegan las relaciones o interrelaciones que pueda establecer con otros en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero en esta propuesta, el

papel que va a desempeñar el docente constituye el elemento clave, pues en su rol de facilitador de conocimientos, tiene la tarea de mediar para que los estudiantes puedan construirlos de forma holística, no fragmentaria; es decir, bajo una visión interdisciplinar.

Los Proyectos en el Currículo Bolivariano

Una estrategia por proyecto combina el estudio empírico con la consulta teórica para luego explicarla, a través de acciones de cambio en el ámbito social. Según Lacueva (2000) el Proyecto, como estrategia, constituye una secuencia efectiva prolongada (de 2 a 4 ó más semanas de duración), que busca la participación efectiva y constante de los estudiantes, en su planteamiento, en su diseño y seguimiento, propiciador de la indagación infantil en una labor autopropulsada conducente a resultados propios.

Los distintos tipos de proyectos facilitan a los estudiantes el desarrollo de diferentes clases de conocimientos y habilidades, aunque tengan en común el ser todas actividades investigativas. De acuerdo a lo que Perrenoud (2000) plantea como ámbito de la metodología de proyectos, cabe acotar lo que se interpreta en los siguientes términos:

- Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias. Es decir, lograr que el estudiante muestre sus conocimientos previos y los enlace con los nuevos a ser aprendidos. En lo que respecta a las competencias, se relaciona con la posibilidad de transferir lo aprendido a situaciones concretas.
- Dejar ver prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares. Muestra al estudiante que la pertinencia de lo que aprende es para su cotidianidad. En otras palabras implica contextualizar el aprendizaje a la realidad histórica-cultural de los estudiantes.

- Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de motivación. El logro de nuevos conocimientos modifica puntos de vista o visiones en los aprendices.
- Plantear obstáculos que no pueden superarse sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
- Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
- Identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final, que haga el propio aprendiz sobre su desempeño. Ello significa brindar la oportunidad al estudiante para: a) propiciar el análisis e interpretación del desarrollo real logrado por él de acuerdo a sus potencialidades, b) evaluar antes, durante y después (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa)
- Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva. Es decir, propiciar la participación de los actores y el trabajo colaborativo para crear y aportar soluciones a problemas del entorno.
- Auxiliar a cada alumno para que desarrolle confianza en sí mismo, refuerce su identidad personal y colectiva como actor protagonista de su propio aprendizaje. Esto se vincula a la generación de temas de interés que motiven a los estudiantes.
- Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones.
- Formar en los estudiantes la concepción y la conducción de proyectos. Esto significa conocer los requerimientos de los proyectos que buscan esencialmente que los estudiantes vinculen los contenidos aprendidos con sus contextos reales, sean reflexivos y críticos de su realidad; para lo cual la investigación acción es un requisito necesario.

En correspondencia con las anteriores interpretaciones derivadas de las ideas de Perrenoud (2000), podría decirse que, trabajar con la metodología de proyecto enfrenta problemas por resolver, particularmente en el ámbito del trabajo que desarrolla el docente, en su capacitación para idear los proyectos juntamente con los estudiantes, en el trabajo, la cooperación,

perseverancia, método y sobre todo, competencias y saberes. Esto le permite al estudiante dar más sentido a las nociones, métodos y conocimientos que se aprenden en clase. Su apropiación se ve facilitada porque a través de los contenidos escolares, éstos se transforman en herramientas al servicio de una práctica social identificable.

Los Proyectos de Aprendizaje

De acuerdo a lo señalado por Carreño y Vallejo (2008), el Currículo Nacional Bolivariano se sustenta en los Enfoques Humanista Social y el Histórico Cultural; según los cuales, el proceso de aprendizaje debe estar centrado en el niño, adolescentes, y adultos; enmarcados en el contexto histórico-cultural. En tal sentido, el modelo educativo bolivariano ofrece la metodología de proyectos, en particular el Proyecto de Aprendizaje, el cual es entendido, según los autores arriba señalados, como una de las formas de organización de aprendizajes, que requiere un conjunto de acciones planificadas y la consideración de los pilares y ejes integradores contemplados en el Diseño Curricular Bolivariano.

El Proyecto de Aprendizaje busca la organización integral del conocimiento y en tal sentido, su diseño o elaboración se comporta como un proceso estratégico que orienta, dirige, organiza y monitorea la construcción de los aprendizajes desde una perspectiva investigativa, inmediata y real; poniendo el énfasis en la reestructuración constante y dinámica del saber, el cual debe necesariamente, ser abordado de manera creativa.

El Proyecto de Aprendizaje, en cuanto a estrategia metodológica, está dirigido hacia la concreción del Currículo Nacional Bolivariano, al integrar los pilares, los ejes integradores y la finalidad de las áreas que se hacen viables por medio de los componentes, todos estos como elementos que se muestran y disponen en el Diseño Curricular establecido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación para cada uno de los subsistemas de educación, como es el caso del subsistema de educación media general en la que figuran los liceos bolivarianos. (MPPE, 2007).

El proyecto de aprendizaje, de acuerdo a lo que exponen Carreño y Vallejo (2008), se centra en la aplicación de la investigación – acción, donde se requiere la participación de todos los actores sociales comprometidos con su elaboración. Entre los rasgos que caracterizan este tipo de proyectos, se destaca la capacidad que tiene para promover el trabajo cooperativo a la luz de situaciones de la vida cotidiana; y en generar acciones para transformar de manera positiva, al ser humano en cuanto a sus condiciones de vida, dando sentido a lo que se aprende.

En relación al papel que cumple un Proyecto de Aprendizaje, cabe considerar lo que sostienen Blank (1997), Dickinson, et al (1998) y Harwell (1997) (c. p. en Pachano, 2005), al concebirlo como una estrategia de enseñanza que constituye un modelo de interacción auténtico, donde los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real, superando las barreras del aula de clase.

El contexto juega un papel importante al momento de diseñar un proyecto de aprendizaje, pues constituye el espacio generador de temas que pueden despertar el interés y la motivación entre los estudiantes. En relación a esto, Katz y Chard (1989) consideran que el proyecto, como enfoque, motiva a los jóvenes a aprender, ya que les permite seleccionar temas de su propio interés y que lucen importantes para sus vidas. Pero, para lograr esto, es necesario, según los autores antes citados; la interdisciplinariedad, identificando procesos y promoviendo el trabajo cooperativo, que garantice la construcción de los aprendizajes; enfocando la determinación y desarrollo de fortalezas individuales en los estudiantes, desarrollando actividades acorde a los intereses de éstos y en el marco del currículo.

Se puede inferir entonces, que los proyectos de aprendizaje representan una forma de organización de los aprendizajes, en los cuales el compromiso y la motivación se manifiestan y donde entran en juego un conjunto de acciones planificadas de forma integral al contexto, a los pilares y

ejes integradores contemplados en el diseño curricular, todo ello en aras de lograr la organización integral del conocimiento.

Finalmente, el proyecto de aprendizaje representa una metodología que da al docente conjuntamente con sus estudiantes, la posibilidad de reconocer sus experiencias, sus conocimientos, habilidades, fortalezas, debilidades y potencialidades; para luego tomar la decisión sobre qué aprender. Pero principalmente, posibilita la contextualización de los componentes de las áreas de aprendizaje y busca recoger del contexto los datos, acontecimientos y saberes que puedan contribuir con la formación integral del estudiante y al desarrollo de su conciencia social. (MPPE, 2007).

La Planificación.

La planificación en el Sistema Educativo Bolivariano (SEB), es dinámica y flexible, en ella se organizan los elementos que conforman el proceso de aprendizaje, tomando en consideración los resultados del diagnóstico pedagógico integral, el perfil del ciudadano a formar, finalidades de las áreas de aprendizaje, componentes, pilares, ejes integradores, estrategias y recursos de aprendizajes, indicadores, instrumentos, tipos y formas de evaluación. (MPPE, 2007)

Son elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje, los cuales deben ser considerados en todos los procesos educativos del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana para fomentar valores, actitudes y virtudes; y son los siguientes: Ambiente, Salud Integral, Valores, las TIC's, y el Trabajo Liberador.

En la planificación bajo el modelo educativo bolivariano, la metodología de proyectos tiene un lugar preponderante. Esta metodología es para el SEB, un proceso continuo y sistémico, de construcción colectiva en la cual se deben involucrar todos los actores escolares. Para lograr el éxito en lo que se planifique dentro de la institución educativa y, particularmente a través del

diseño y desarrollo de proyectos, es necesario que ciertas condiciones se cumplan, lo que implica asumir principios, entre los cuales se mencionan: la participación, la interculturalidad, la equidad y la integralidad contemplados en el propio diseño curricular.

Para que esto se logre, el mismo diseño curricular aporta como características, la flexibilidad, el carácter sistémico e intencionalidad; elementos que favorecen el trabajo cooperativo. (MPPE, 2007). A diferencia de la planificación tradicional, este ministerio establece que la que se lleva a cabo en el SEB es flexible y dinámica, desarrollada fundamentalmente a través de una serie de proyectos, entre los cuales se destaca el Proyecto de Aprendizaje. En esta planificación se produce una mayor estructuración pues deben incorporarse elementos dispuestos en el diseño curricular como son los pilares, ejes integradores y áreas de aprendizaje, entre otros. Este tipo de planificación favorece más la interacción entre el docente y los estudiantes; lo que realza el papel de mediador que debe jugar el docente. Por otro lado, este tipo de planificación nace principalmente, de las necesidades de los estudiantes, buscando siempre que estos alcancen un objetivo, integrando para ello, todas las áreas y competencias de los contenidos que van a ser abordados en el proyecto.

La planificación por proyecto de aprendizaje, tiene como finalidad, de acuerdo a lo que se interpreta de lo establecido en el Diseño Curricular (MPPE, 2007) constituir una forma de organizar los aprendizajes, la cual busca:

- Desde el proceso de aprendizaje, ayudar a los estudiantes a lograr la apropiación de procedimientos y estrategias que le permitan producir, crear, reflexionar y valorar el conocimiento enfocado en los intereses reales.
- Favorecer en los estudiantes, la formación de habilidades para resolver problemas, de manera reflexiva y crítica, apropiarse de experiencias

que le garanticen una interacción inteligente en contextos volubles y complejos.

- Promover en los estudiantes una actitud positiva hacia la investigación y hacia la construcción del conocimiento, respondiendo a una motivación intrínseca que permita determinar, conjuntamente con su docente, el qué, cómo y para qué de los aprendizajes de acuerdo a sus saberes y potencialidades.
- Permitir, a partir de la aplicabilidad de los aprendizajes, indagar ámbitos sociales, culturales, políticos, educativos, geográficos, histórico y económico desde lo local, regional y nacional.
- Promover la interacción entre el colectivo escolar destacando los valores de convivencia, cooperación, corresponsabilidad, el trabajo voluntario liberador y la participación desde un enfoque humanista, producto de esfuerzos y articulación de todos los involucrados en el proceso educativo, con el propósito de resolver necesidades de aprendizajes.
- Garantizar la contextualización de los aprendizajes relacionados a la realidad histórica social de los estudiantes, haciendo posible el aprendizaje inter y transdisciplinario, logrado con la integración de los componentes de las áreas de aprendizaje en correspondencia con los ejes y los pilares de la Educación Bolivariana.
- Enfocar la atención en las potencialidades e intereses de cada estudiante de acuerdo a su edad, contexto y particularidades propias y colectivas, fomentando en él, el desarrollo integral, de manera tal que proporcione una educación para la vida.

Desde el punto de vista de la planificación cabe acotar que, para construir Proyectos de Aprendizajes no existen formas únicas, ni recetas, esta metodología es flexible y dinámica; propicia más bien, la creatividad del docente: así como la innovación en su construcción. Es por eso que, las decisiones respecto a cuál proyecto diseñar y cómo presentarlo; deben

decidirse a través de discusiones, donde tengan cabida los colectivos docentes de las instituciones educativas.

Es justamente el intercambio de saberes y experiencias que constituyen las formas y modos más convenientes de presentarlo. Allí todos y todas tendrán la oportunidad de dar a conocer las fases o pasos puestos en práctica durante la construcción colectiva de los proyectos. La experiencia lograda por instituciones se ajusta a los requerimientos establecidos en el propio diseño curricular, pese a que cada institución posee sus rasgos distintivos, existe congruencia en los criterios y pasos para llevar a cabo la planificación.

La construcción de proyectos, en particular el Proyecto de Aprendizaje (MPPE, 2007), se inicia con un diagnóstico pedagógico integral, el cual debe necesariamente responder a las expectativas que tienen estudiantes y docentes respecto al tema a ser abordado y a las intencionalidades.

En lo que a las intencionalidades se refieren, éstas deben centrarse en dar respuestas a interrogantes como: ¿cuáles potencialidades, intereses comunitarios presentan los estudiantes?, ¿qué tema de interés local, regional y nacional se pueden considerar?, ¿cuáles componentes de las áreas de aprendizajes permiten integrar componentes de otras áreas en relación a las potencialidades a desarrollar?

Estas interrogantes van a permitir justificar y describir la situación a abordar en el Proyecto de Aprendizaje (PA). Por otro lado, el diagnóstico aportará información que permitirá determinar:

- Cuáles aspectos de los ejes integradores se deben potenciar en los estudiantes.
- Qué nombre pueden asignar estudiantes y docente a la temática que se abordará en el PA.
- Qué conocen los estudiantes sobre la temática que se abordará. Qué desconocen de ella. Qué recursos de aprendizaje poseen los

estudiantes frente a la temática. Cómo les gustaría a los estudiantes que se desarrollara la temática.

- Qué potencialidades se busca desarrollar en los estudiantes a través de la temática. Esto implica la determinación de finalidades.
- Cuáles componentes se integran a la temática. (Determinar pilares, ejes, componentes). Qué aplicabilidad tienen en la vida diaria.
- Qué metodología (qué se hará, cómo, con cuáles estrategias, tiempo, recursos, cuáles indicadores servirán para evaluar, a través de cuáles instrumentos).
- Cuáles serán los logros o alcances del proyecto (limitaciones, conocimientos alcanzados, efectividad de las estrategias).

La Evaluación

Al igual que la planificación, la evaluación es un proceso de fundamental importancia en el Diseño Curricular del Modelo Educativo Bolivariano. En tal sentido, el MPPE (2007) establece que los procesos de aprendizaje en cada uno de los subsistemas que conforma el modelo educativo bolivariano encuentra sus fundamentos legales en documentos como el Proyecto Educativo Nacional (1999), Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2007-2013), Principios, Propósitos, Pilares y Ejes Integradores del Currículo Nacional Bolivariano, La Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente. Esto significa que el proceso de evaluación como tal, responde a orientaciones legales, económicas y educativas, entre otras que le asignan obligatoriedad en su aplicación.

Este proceso, se fundamenta en la Teoría Sociocultural de Vygotsky (2000), en la Teoría Ecológica de Lortie (1973), en el Construccinismo Social de Patman (1996) y en las Orientaciones Educativas que se plasman en el Currículo Bolivariano (2007) cada una de estas teorías se describe brevemente a continuación:

Para Vygotsky (2000), el aprendizaje humano es un proceso interactivo; presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual el estudiante accede a la vida intelectual de aquellos que los rodean. Enfatiza particularmente en lo externo (sociocultural) y señala que el desarrollo acontece como una trayectoria esencial de afuera hacia adentro. Considera que el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo y contribuye de un modo determinante para potenciarlo.

Por su parte, Lortie (1973), se centra en la interacción estudiante-grupo; estudiante-grupo-medio ambiente. Para él, el proceso de aprendizaje no es sólo situacional sino un proceso interactivo continuo. Analiza el contexto de los espacios de aprendizaje como influido por otro contexto y en permanente interdependencia. De allí que considere el aprendizaje como un proceso reflexivo del pensamiento, donde influyen las actitudes, creencias, habilidades y destrezas que manifiestan las potencialidades del estudiante.

El paradigma ecológico y contextual plantea que la evaluación debe ser cualitativa y formativa considerando que las técnicas para evaluar se deben centrar, esencialmente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje más que en los resultados. Plantea la observación sistemática, los cuestionarios abiertos, las escalas y registros de observaciones donde el sujeto puede argumentar sus motivaciones y apreciaciones personales ante los hechos y situaciones, como los más apropiados ya que ayudan al evaluador a descubrir y entender la realidad.

Para evaluar el aprendizaje en los estudiantes, debe predominar la caracterización del contexto en que se exterioriza el proceso de socialización, porque la interacción entre los estudiantes más la interacción con el ambiente potencian el aprendizaje significativo. Lo que Vygotsky llama "el aprendizaje compartido y socializador", en otras palabras, el proceso de enseñanza y de aprendizaje no es sólo situacional sino también personal y psicosocial. Según Hamilton (1983), el paradigma ecológico se

preocupa por atender la interacción entre personas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de sus acciones.

Para Patmam (1996), el construccionismo social demuestra que sólo hay experiencia de aprendizaje cuando el estudiante reflexiona sobre sus propias tareas y se incluye en ella como “constructor”; de acuerdo con este enfoque el aprendizaje es asumido como una expresión de la totalidad en la que se integran la mente, cuerpo del aprendiz y el mundo externo donde se desenvuelve.

De acuerdo con Patman (ob. cit.), se aprende a pensar y reflexionar en grupo sobre cómo se desarrolló el proceso educativo, en el marco de contradicciones que surgen en la búsqueda del conocimiento y la dinámica en los procesos de aprender, en la dialéctica de las modificaciones sujeto-grupo de modo tal que los aprendizajes obtengan un sentido social y se manifieste como un proceso de permanente cuestionamiento producido en la dinámica de la comunicación.

En relación a la visión que estos teóricos han construido respecto al humano como individuo que aprende, la evaluación de los procesos de aprendizaje ha sido conceptualizada como un proceso permanente, interactivo, cooperativo y reflexivo que brinda la oportunidad de comprender, analizar e interpretar el desarrollo real alcanzado por el estudiante y sus potencialidades, así mismo las experiencias de aprendizajes logradas con la participación de otros actores sociales que comparten la responsabilidad del hecho educativo. (MPPE- 2007, en Educere, 2008).

Dadas las características de la evaluación como proceso en el Diseño Curricular del Modelo de Educación Bolivariana, el propio MPPE (2007), expresa la necesidad de transitar hacia un enfoque de la evaluación que supere el tradicional, orientado a la valoración como reflexión crítica de los procesos de aprendizaje. En relación a esto, se puede interpretar, plantea la necesidad de considerar durante la evaluación, aspectos como:

- Recurrir a estrategias de evaluación adecuadas a cada situación específica de interés en función de las potencialidades a desarrollar por el estudiante.
- Registrar e interpretar objetivamente los resultados de las evaluaciones.
- Emplear los resultados para tomar decisiones sobre cada estudiante y para reflexionar sobre la efectividad de las estrategias de aprendizaje manejadas.
- Sistematizar el proceso de evaluación que facilite al docente comprender qué y cómo están aprendiendo los estudiantes.

Ahora bien, la evaluación en el sistema educativo bolivariano, particularmente en la educación secundaria, según el MPPE (2007, en Educere, 2008), se debe aplicar en la Educación Secundaria, o como hoy se le denomina Educación Media General, de manera cuantitativa, sin embargo apoyada en criterios, métodos y técnicas de la evaluación cualitativa, enfatizando las potencialidades desarrolladas por los estudiantes por medio de un proceso descriptivo.

En este mismo documento (ob.cit) se establece como necesario aplicar en la Educación Media General, una evaluación que comporte ciertos elementos, los cuales sirven de guías a los docentes, deben responder a interrogantes como:

- ¿Qué evaluar? Lo cual se relaciona con las potencialidades (conocimientos, habilidades, destrezas, valores, actitudes y virtudes), logros y avances de los estudiantes; la actuación del docente, la selección y aplicación de estrategias en el desarrollo del proceso de aprendizaje, relacionados con la finalidad de cada componente de las áreas de aprendizaje, los pilares, los ejes integradores del currículo y el perfil del egresado. Es decir, todo un sistema coherente de elementos dispuestos en el diseño Curricular.
- ¿Cuándo y cómo evaluar?, determina qué tipo de evaluación aplicar y en qué momento del proceso (evaluación inicial y/o diagnóstica,

procesual y/o formativa, final y/o sumativa), así como las formas (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) de forma integral, sistemática, continua y permanente; aplicando diversas actividades de evaluación; acciones que hoy en día aplican los docentes de aula en el subsistema de educación secundaria o educación media general.

En cuanto a los momentos de evaluación, existen varios tipos, a continuación se aporta una breve caracterización de los mismos:

a.- Evaluación Inicial y/o Diagnóstica

Este tipo de evaluación tiene por finalidad, de acuerdo a lo que señala el MPPE (2007, en Educere, 2008) identificar y describir los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de las potencialidades del niño/a, adolescente, joven y adulto; así como su interacción en el contexto social. Generalmente se realiza en el momento previo al desarrollo de los procesos de aprendizaje.

Los rasgos que caracterizan este tipo de evaluación se centran en permitir:

- El conocimiento y reflexión de la historia personal, pedagógica, social y psicológica de cada estudiante.
- El conocimiento de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, así como sus expectativas frente a los nuevos aprendizajes
- El conocimiento de las potencialidades, alcances y logros de los estudiantes.
- La selección y aplicación de estrategias para desarrollar las potencialidades.
- El consenso en el aporte de cada docente y actores comprometidos con el proceso educativo.
- La orientación de la actuación estudiante.

b.- Evaluación Procesual o Formativa.

Según el MPPE (2007, en Educere, 2008), la evaluación procesual o formativa suministra información permanente durante el proceso formativo de

cada estudiante que permite afianzar, profundizar y, de ser necesario, reorientar el aprendizaje. Esta evaluación permite lo siguiente:

- Realizar observaciones sistemáticas y pautadas durante el proceso de aprendizaje.
- Obtener información de todos los elementos que configuran el proceso educativo.
- Ajustar los procesos educativos.
- Orientar y fortalecer las experiencias de aprendizaje.
- Reconstruir las estrategias aplicadas en función de los logros obtenidos.
- Buscar orientaciones pedagógicas adecuadas en cada momento.
- Propicia la reflexión sobre la praxis pedagógica.
- Facilita la toma de decisiones para mejorar el proceso educativo.

c.- Evaluación Final o Sumativa

Esta evaluación tiene por finalidad, según lo establecido por el MPPE (2007, en Educere, 2008) valorar e interpretar los logros que los estudiantes alcancen en el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Es de naturaleza cualitativa e integral, al considerar la información suministrada por la evaluación del proceso, durante determinado período. El resultado de esta evaluación puede emplearse como punto de partida para una evaluación diagnóstica. Esta evaluación, de acuerdo al subsistema donde se aplique, determina la certificación, prosecución y promoción. Esta evaluación se caracteriza por conducir a:

- La síntesis de la valoración del aprendizaje obtenido integralmente por los estudiantes.
- La consecución de los aspectos a potenciar en función de los pilares, ejes integradores y áreas de aprendizaje al finalizar un proyecto, lapso, semestre y/ o año escolar.
- La determinación del cumplimiento de las finalidades establecidas en función de las especificidades de cada subsistema.

- La prosecución o promoción al grado/año inmediato superior.
- La reorientación de la acción docente y mejoramiento del proceso de aprendizaje.

Además de los tipos de evaluación que pueden aplicarse en tres momentos diferentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales se describen a continuación:

1. Autoevaluación: entendida como el proceso a través del cual cada actor social involucrado en el proceso enseñanza-aprendizaje reflexiona desde el ámbito de su acción en la construcción del aprendizaje, lo que lo lleva a tomar decisiones al respecto. Las características de esta forma de evaluación se dan en dos ámbitos, para el estudiante y para el docente. Para el estudiante significa reconducir, reorientar o mejorar sus procesos, experiencias o prácticas de aprendizaje. También tomar conciencia y control de lo que hace y de lo que pretende alcanzar. Le permite además reconocer sus avances y logros, así como demostrar una actitud crítica y reflexiva (MPPE, 2007 en Educere, 2008).

Las implicaciones para el docente se centran básicamente en valorar su actuación y reorientar el proceso de construcción del aprendizaje, reflexionar en cuanto a la coherencia entre teoría y práctica, en la actitud que asume frente al conocimiento de los estudiantes, las estrategias de integración que debe aplicar respeto a los acuerdos de convivencia, desarrollo de sus potencialidades para conocer, cuestionar, sentir, hacer y juzgar.

De igual forma, la evaluación incide en el contexto en el que se desarrolla el acto de enseñanza – aprendizaje, ya que las condicionantes de éste influyen en la vida los estudiantes y la proyección de acciones que les benefician. También en el empleo o aplicación de recursos didácticos los cuales deben fomentar la creatividad, participación, reflexión, cooperación y valoración del aprendizaje.

2. Coevaluación: es el tipo de evaluación entendido como el proceso de interacción social generado entre docentes y estudiantes, que permite valorar sus actuaciones en el proceso de construcción del aprendizaje. Ella permite reflexionar respecto a los avances y logros tanto individuales como grupales de los estudiantes, así como potenciar valores sociales como la convivencia, solidaridad, socialización, respeto mutuo; también asumir actitudes críticas frente a los demás, y valorar la actuación de los estudiantes y docentes para reorientar el proceso de construcción del aprendizaje.
3. Heteroevaluación: implica un proceso de reflexión cuya función es valorar de manera colectiva los esfuerzos, aciertos y logros de los actores sociales comprometidos, en este caso el estudiante y el docente como los principales, esfuerzos que deben orientarse hacia el fortalecimiento del aprendizaje. Sus características básicas son: representa la evaluación continua y colectiva entre los grupos de trabajos, participa la familia, la comunidad, los/las estudiantes, los docentes en un trabajo conjunto para reflexionar sobre los avances y logros en la construcción de los aprendizajes.

Bases Legales

Las Bases Legales de la presente investigación se fundamentan en el marco jurídico y la normativa legal vigente en Venezuela, tal como se muestra a continuación:

El Artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece que “toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones”.

Con relación a la Evaluación Educativa el Artículo 44 de la Ley Orgánica de Educación (2009) indica que “La evaluación como parte del

proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso”.

En cuanto al proceso de planificación, la LOE (2009: 5) establece en su artículo 6, numeral 3, literal d, lo siguiente:

Artículo 3. Planifica, ejecuta, coordina políticas y programas:

- d. De desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales.

Cuadro 1: Operacionalización de la Variable

Objetivo General: Diseñar estrategias para la planificación y evaluación de los proyectos de aprendizaje que faciliten la integración curricular en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, ubicado en el Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Objetivos Específicos	Variable	Dimensión	Indicadores
Diagnosticar las condiciones en que se diseñan los proyectos de aprendizaje en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, del Municipio Candelaria del estado Trujillo, en el marco de la integración curricular.	Estrategias de planificación y evaluación de los proyectos de aprendizaje que faciliten la integración curricular	Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de contexto histórico-cultural. - Organización de aprendizajes. - Consideración de los Pilares, ejes integradores e intencionalidades contemplados en el currículo. - Aplicación de Investigación–acción. - Participación de los actores escolares. - Promoción del trabajo cooperativo. - Promoción temas generadores de interés y motivación de los estudiantes.
Caracterizar el proceso de planificación orientado hacia la integración curricular en los proyectos de aprendizaje.		Características del Proceso de Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Flexible - Dinámico - Consideración de diagnóstico integral. <ul style="list-style-type: none"> - áreas de aprendizaje. - componentes - pilares - ejes integradores - estrategias - instrumentos - tipos y formas de evaluación
Señalar las características del proceso de evaluación que pueden propiciar la integración curricular en los proyectos de aprendizaje.		Características del Proceso de Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - En función del contexto de aprendizaje. - Propicia análisis e interpretación del desarrollo real logrado por el estudiante y sus potencialidades. - Se lleva a cabo en fases (inicial, formativa, final o sumativa)

Elaborado por Ocanto, L. (2013)

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación

La investigación realizada se ajusta a la modalidad de proyecto factible, al respecto, Dubs (2002: 7) señala "... la finalidad del proyecto factible radica en el diseño de una propuesta de acción dirigida a resolver un problema o necesidad previamente detectada en el medio." Específicamente, la investigación, se desarrolló en el Liceo Bolivariano "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria, estado Trujillo, en tanto se determina de manera científica los elementos necesarios a considerar en la ejecución de proyectos de aprendizaje enmarcados desde el punto de vista de la integración curricular en los liceos bolivarianos.

Tomando en cuenta la modalidad de proyecto factible, el procedimiento para la realización de la propuesta se llevó a cabo a través de dos etapas: el diagnóstico y el diseño de la propuesta.

Etapas I.- Diagnóstico

El diagnóstico, es la etapa inicial, conocida también como detección de necesidades básicas, para conseguir información a través de la aplicación de un cuestionario a los docentes, directivos y estudiantes del Liceo Bolivariano "Francisca Ferrini Velazco", cuya finalidad es determinar las características de los procesos de planificación y evaluación que desarrollan los docentes y sus limitaciones para la integración curricular en los proyectos de aprendizaje. Esta fase incluye además la validez y confiabilidad del instrumento, lo cual permitió verificar si el instrumento es el más adecuado para recabar la información requerida.

Etapa II.- Formulación de la Propuesta

A partir del análisis e interpretación de los resultados se diseñó una propuesta que permitirá a los docentes actualizar y contextualizar su práctica, tomando en cuenta la ejecución de proyectos desde el punto de vista de la integración curricular. Esta propuesta permitirá optimizar la ejecución de los proyectos de aprendizaje enmarcados desde el punto de vista de la integración curricular en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”. Municipio Candelaria, Estado Trujillo.

Diseño del proceso de Investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2007: 120) el diseño se refiere “al plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información en una investigación”. El diseño de la investigación se abordó desde el punto de vista de un estudio de campo. De acuerdo con Arias (2006: 31), un estudio de campo “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna”. En este caso la información se obtuvo directamente de los estudiantes, docentes y directivos del Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”.

Población

La población en un trabajo de investigación es definida por Balestrini (2007: 238) como “cualquier conjunto de elementos de los que se requiere conocer o investigar alguna o algunas de sus características”. En este estudio la población estuvo formada por la totalidad de docentes que fueron veinticinco sujetos (25), tres (03) directivos y doscientos sesenta y cinco (265) estudiantes de las diez secciones de primero a quinto año. En el caso de directivos y docentes, no se extrajo muestra por cuanto el número de sujetos que la integran es finito y permite trabajar con la totalidad de ellos. En

el caso de los estudiantes se extrajo una muestra que se especifica a continuación.

Muestra

La población de estudiantes es de 265 sujetos. Se elaboró un muestreo estratificado e intencional, considerando sólo estudiantes desde el tercero a quinto año, por ser ellos quienes tienen mayor criterio para aportar información sobre los indicadores de la variable, para lo cual se tomó aproximadamente un 50%, de esta sub-población (88), resultando definitivamente una muestra de 45 estudiantes, especificándose su distribución en el siguiente cuadro:

Población Estudiantil			
Año	Sección	Total por sección	Nº de muestra
1º	A	32	No se tomó en cuenta
1º	B	30	
1º	C	31	
2º	A	25	
2º	B	27	
2º	C	22	
3º	A	18	9
3º	B	19	9
4º	A	20	9
4º	B	18	9
5º	U	23	9
TOTAL		265	45

Elaborado por Ocanto (2014)

Técnicas de recolección de datos

La técnica para recolectar la información para esta investigación fue la encuesta, la cual es según Arias (2006: 72), “una técnica que pretende obtener información, suministrada por un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismo o en relación a un tema en particular”. Esta técnica se aplicó a docentes, directivos y estudiantes de la institución seleccionada para la presente investigación.

Instrumento

Según Arias (ob.cit: 73), los instrumentos de recolección de datos son “cualquier recurso, dispositivo o formato, que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información”. Para el caso de esta investigación, y tomando en cuenta la técnica a emplear, se construyeron tres cuestionarios, uno dirigido a los directivos, otro a los docentes y el último dirigido a los estudiantes de la institución asumida como contexto para la investigación. En los instrumentos, las preguntas estuvieron ajustadas a los objetivos, variable, dimensiones e indicadores del estudio y fue auto administrado.

Validez

En concordancia con Hernández y otros (2007: 277) la validez “se refiere al grado que un instrumento realmente mide la variable que se pretende medir en una investigación”. Se procedió a dar validez a través de un juicio de expertos; este tipo de evaluación no se expresa cuantitativamente a través de un índice o coeficientes sino por razón de la opinión o evaluación de expertos. Los criterios de validez fueron la claridad y pertinencia de las preguntas o ítems a los objetivos de la investigación, la variable de estudio, sus dimensiones e indicadores.

Análisis de los datos

Para realizar el análisis e interpretación de la información, se utilizaron los elementos de la estadística descriptiva, que según Balestrini (2007: 184), permite resumir, comparar las observaciones efectuadas en relación a las variables en estudio. Los datos se analizaron por dimensiones, se organizaron en cuadros por frecuencias y porcentajes, representándose en gráficos para una mejor comprensión.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El capítulo que se desarrolla en esta sección del estudio, tiene por finalidad mostrar los resultados obtenidos en la aplicación de los cuestionarios a los directivos, docentes y estudiantes del Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco” Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Los datos recabados en cada uno de los cuestionarios fueron tabulados especificando frecuencias y porcentajes para cada una de las alternativas de las escalas de respuestas aportadas en cada instrumento. Los datos numéricos y porcentuales obtenidos se presentan en gráficos de barra.

La presentación de estos resultados se inicia con los datos obtenidos en el cuestionario aplicado a los directivos, seguido de los obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes y finalmente en el respondido por los docentes de la institución contexto de esta investigación.

bdigital.ula.ve

Resultados obtenidos en el Cuestionario dirigido a los Directivos

Tabla N° 1:
Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje

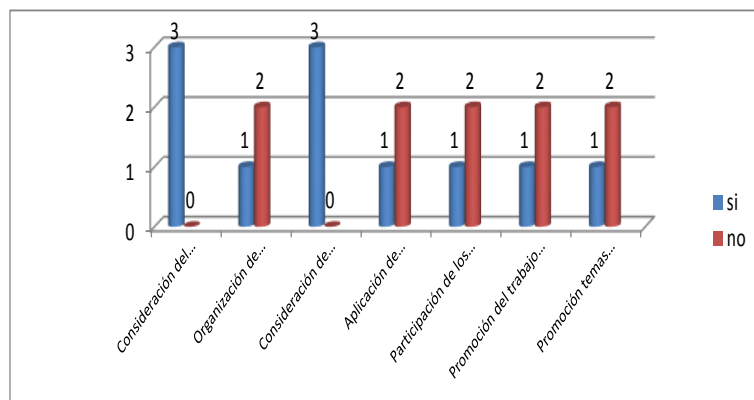
Indicadores	ALTERNATIVAS				TOTAL	
	SI	%	NO	%	f	%
	Consideración de contexto histórico-cultural.	3	100	0	0	3
Organización de aprendizajes.	1	33,3	2	66,7	3	100
Consideración de los Pilares, ejes integradores e intencionalidades contemplados en el currículo.	3	100	0	0	3	100
Aplicación de Investigación–acción.	1	33,3	2	66,7	3	100
Participación de los actores escolares.	1	33,3	2	66,7	3	100
Promoción del trabajo cooperativo.	1	33,3	2	66,7	3	100
Promoción temas generadores de interés y motivación de los estudiantes	2	66,7	1	33,3	3	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los Directivos del L.B “Francisca Ferrini Velazco” Municipio Candelaria del estado Trujillo.

bdigital.ula.ve

Gráfico N° 1:
Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje

Fuente: Tabla N° 1



La tabla y gráfico N° 1 muestran los resultados obtenidos para los indicadores que conforman la dimensión Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje, cuyos resultados se especifican a continuación: En relación al indicador “consideración del contexto histórico-cultural”, donde se preguntó a los directivos si promueven el desarrollo de proyectos pedagógicos en los que se considere las condiciones del contexto al que pertenece la institución; el 100% de los directivos dijo que sí, lo que demuestra que de parte de la dirección se tiende a promover la consideración del contexto en el diseño de los proyectos pedagógicos.

En cuanto al indicador Organización de Aprendizajes, se indagó entre los directivos si se establecen los espacios para que los docentes de las diferentes disciplinas trabajen en grupo para organizar los contenidos a ser aprendidos por los estudiantes a través de los proyectos, las respuestas se distribuyeron de la forma siguiente: 66,7% expresó que no, mientras que 33,3% indicó que sí; resultado que revela la disparidad existente entre los directivos del plantel para el establecer espacios en los que se puedan organizar los aprendizajes a ser logrados por los estudiantes.

Al revisar los resultados para el indicador Consideración de los Pilares, ejes integradores e intencionalidades contemplados en el currículo, se les preguntó a los directivos si desde la dirección del plantel se supervisa la inclusión de tales elementos del currículo en los proyectos de aprendizaje, las respuestas se ubicaron 100% en la opción sí, lo que muestra que tales elementos forman parte de los proyectos pedagógicos que se desarrollan en la institución objeto de estudio.

Respecto a la aplicación de la investigación – acción, el 66,7% de los directivos afirman que desde la dirección del plantel no se orienta a los docentes para aplicar la investigación – acción en los proyectos, hecho que limita la posibilidad de hacer que los estudiantes desarrollen actitud positiva hacia la investigación y la construcción de sus saberes. Ello revela que los docentes no reciben información sobre cómo aplicar la investigación acción,

sino que no logran conducir a los estudiantes hacia la práctica de este tipo de investigación que es importante para la metodología de proyectos.

En relación a la participación de los actores escolares, se indagó entre los directivos si los proyectos de aprendizaje propician la participación efectiva de los actores de la institución, el 66,7% expresó que no, mientras que para el 33,3% sí. Se evidencia a partir de este resultado, que los proyectos no amplían la participación de los actores escolares, la misma tiende a ser baja.

En cuanto al indicador Promoción del Trabajo Cooperativo, se preguntó a los directivos si desde la dirección del plantel se evidencia que los proyectos promueven el trabajo cooperativo en la institución, teniéndose como respuesta que 66,7% no lo evidencia, contrario al 33,3 para el cual los proyectos si promueven el trabajo cooperativo. Finalmente, el último indicador de la dimensión analizada aquí es la Promoción de Temas Generadores de Interés y Motivación de los estudiantes, para el cual se indagó entre los directivos si los temas que se abordan en los proyectos despiertan el interés de los estudiantes y los motiva a trabajar en su proceso de aprendizaje, y las respuestas se distribuyeron así: para 66,7% si despiertan el interés, mientras que para el 33,3% no.

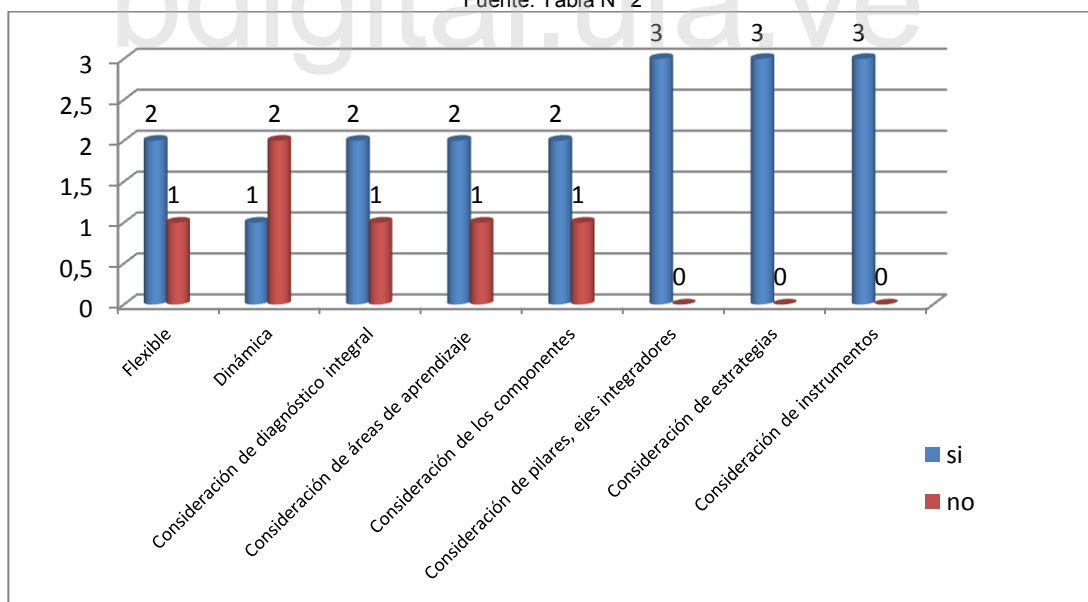
Tabla N° 2:
Dimensión: Características del Proceso de Planificación

Indicadores	ALTERNATIVAS				TOTAL	
	SI	%	NO	%	f	%
	Flexible	2	66,7	1	33,3	3
Dinámica	1	33,3	2	66,7	3	100
Consideración de diagnóstico integral	2	66,7	1	33,3	3	100
Consideración de áreas de aprendizaje	2	66,7	1	33,3	3	100
Consideración de los componentes	2	66,7	1	33,3	3	100
Consideración de pilares, ejes integradores	3	100	0	0	3	100
Consideración de estrategias	3	100	0	0	3	100
Consideración de instrumentos	3	100	0	0	3	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los Directivos del L.B "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Gráfico N° 2:
Dimensión: Características del Proceso de Planificación

Fuente: Tabla N° 2



La tabla y gráfico N° 2 corresponden a la dimensión características del Proceso de Planificación, cuyos indicadores muestran: en cuanto al indicador “flexible”, se indagó entre los directivos si los proyectos que se desarrollan en la institución reflejan la creatividad de los docentes y estudiantes, haciéndolos flexibles y dinámicos; las respuestas fueron: para 66,7 % si son flexibles y dinámicos, mientras el 33,3% opina que no lo son. El 66,7% de los directivos considera que los resultados obtenidos en el diagnóstico integral en el PEIC son el punto de partida para el diseño de los proyectos, por lo que todos los docentes lo conocen, así mismo, el 66,7% de los directivos, sostiene que en los proyectos se asumen las distintas áreas de aprendizaje y los componentes del currículo. En cuanto a los Pilares y Ejes Integradores establecidos en el currículo, la totalidad de los directivos afirma que éstos son incorporados a los proyectos diseñados por los docentes de la institución, por lo que podría decirse que se cumple con la incorporación de los elementos curriculares establecidos para aplicar la metodología de proyectos.

En cuanto a la incorporación o consideración de estrategias en el proyecto, la totalidad del personal directivo sostiene que éstas si se incorporan a los proyectos. Así mismo, el 100% de los directivos expresa que en los proyectos se establecen los instrumentos para llevar a cabo el proceso de evaluación.

Tabla N° 3:

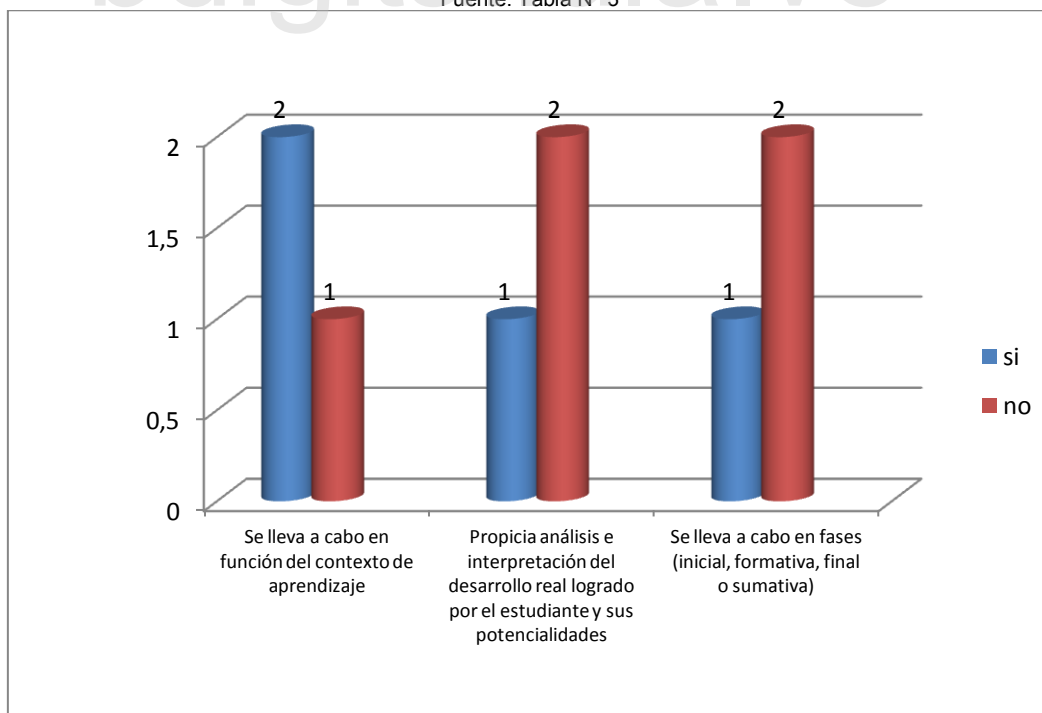
Dimensión: Características del Proceso de Evaluación

Indicadores	ALTERNATIVAS				TOTAL	
	SI	%	NO	%	f	%
	Se lleva a cabo en función del contexto de aprendizaje	2	66,7	1	33,3	3
Propicia análisis e interpretación del desarrollo real logrado por el estudiante y sus potencialidades.	1	33,3	2	66,7	3	100
Se lleva a cabo en fases (inicial, formativa, final o sumativa)	1	33,3	2	66,7	3	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los Directivos del L.B “Francisca Ferrini Velazco” Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Gráfico N° 3:
Dimensión: Características del Proceso de Evaluación

Fuente: Tabla N° 3



La tabla y gráfico N° 3 corresponden a la dimensión Características del Proceso de Evaluación, en la cual se muestran los resultados obtenidos para los siguientes indicadores: Se buscó medir si el proceso de evaluación se lleva a cabo en función del contexto de aprendizaje; preguntando a los directivos si la evaluación que se aplica en el proyecto, considera el contexto del estudiante: 66,7% del personal directivo afirma que el contexto del estudiante si se considera en la evaluación del proyecto, 33,3% expresa que No.

Respecto a si la evaluación propicia el análisis e interpretación del desarrollo real logrado por el estudiante y sus potencialidades, se indagó si los proyectos elaborados por los docentes de la institución contemplan la heteroevaluación; las respuestas fueron: 66,7% expresa que no, mientras que para 33,3% sí. También se les preguntó si los proyectos elaborados por los docentes contemplan actividades para que los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos, ante lo cual las respuestas reportaron los mismos resultados. Finalmente y en relación a este mismo indicador, se indagó si los proyectos elaborados por los docentes de la institución contemplan la coevaluación, donde el 100% de los directivos expreso que no.

En cuanto al último indicador considerado para esta dimensión, a través del cual se buscó saber si la evaluación se lleva a cabo en sus distintas fases (inicial, formativa, final o sumativa), se les preguntó a los directivos si los docentes llevan a cabo la evaluación en estas fases, donde 66,7 % de ellos expresaron no, dejando claro que en los proyectos predomina una fase sobre las otras.

Resultados obtenidos en el Cuestionario dirigido a los Estudiantes

Tabla N° 4:

Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje

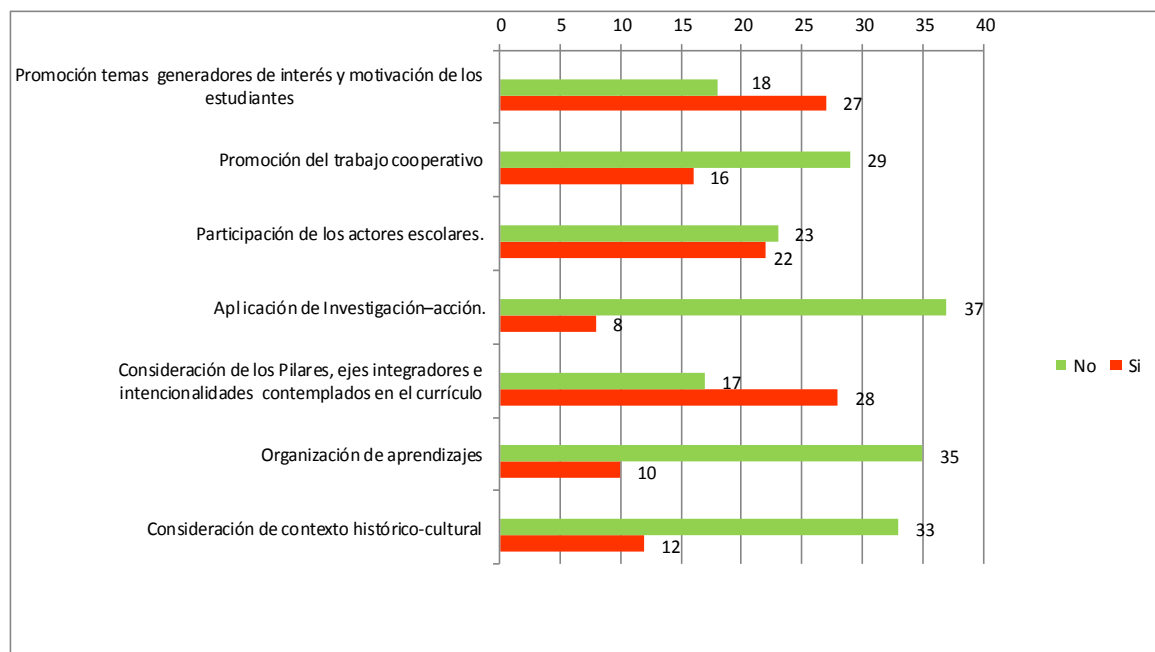
Indicadores	ALTERNATIVAS				TOTAL	
	SI	%	NO	%	f	%
	Consideración de contexto histórico-cultural.	12	27	33	73	45
Organización de aprendizajes.	10	22	35	78	45	100
Consideración de los Pilares, ejes integradores e intencionalidades contemplados en el currículo.	28	62	17	38	45	100
Aplicación de Investigación-acción.	8	18	37	82	45	100
Participación de los actores escolares.	22	49	23	51	45	100
Promoción del trabajo cooperativo.	16	35	29	65	45	100
Promoción temas generadores de interés y motivación de los estudiantes	27	60	18	40	45	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los Estudiantes del L.B "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Gráfico N° 4:

Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje

Fuente: Tabla N° 4



La tabla y gráfico N° 4 corresponden a la dimensión Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje, abordada en el cuestionario aplicado a los estudiantes del L.B Francisca Ferrini Velazco, del municipio Candelaria, del estado Trujillo. En dicha dimensión se abordaron los mismos indicadores del cuestionario dirigido a los directivos, con ítems ajustados al nivel de los estudiantes; cuyos resultados fueron los siguientes:

Respecto al indicador Consideración del Contexto Histórico Cultural, se le preguntó a los estudiantes si consideran que los contenidos e información de los proyectos, se relacionan con la realidad de sus comunidades; ante lo cual respondieron así: 73% expresó que los contenidos de los proyectos no se relacionan con la realidad de su comunidad, contrariamente para el 27% si se relacionan. Se preguntó además si en el proyecto de aprendizaje se plantea algún problema de su comunidad que sea posible resolver, obteniéndose prácticamente los mismos valores porcentuales.

En cuanto al indicador Organización de Aprendizajes, se preguntó a los estudiantes si en el proyecto distinguen contenidos y actividades de distintas disciplinas que se relacionan entre sí, dando como resultado que para 78% de los estudiantes encuestados no existe tal relación. Por tanto, los estudiantes no perciben la integración de las diferentes áreas de aprendizaje en los proyectos. Otro de los indicadores para esta dimensión, es la consideración de los Pilares, Ejes Integradores e Intencionalidades contemplados en el currículo, para el cual se preguntó a los estudiantes si han recibido información de parte de los docentes sobre los pilares (aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar) que poseen los proyectos de aprendizaje, éstos respondieron en un 62% que sí, mientras que el 38% no la ha recibido.

Con relación al indicador Aplicación de la Investigación – Acción, se indagó entre los estudiantes si los proyectos les daban la oportunidad de investigar y actuar para resolver algún problema, aplicando lo que se ha aprendido; donde el 82% respondió no, también se preguntó si los docentes

han explicado que es la metodología investigación – acción usada en los proyectos, y el 100% de los estudiantes respondió que no. Este resultado revela, por un lado, que los docentes desestiman la incorporación de la investigación –acción en los proyectos, y los estudiantes, por su parte, no aplican acciones concretas para resolver algún problema de la realidad de sus comunidades a través de los proyectos.

Al abordar el indicador Participación de los Actores Escolares, se preguntó a los estudiantes si a través de los proyectos, ellos y los docentes comparten el trabajo y las actividades; las respuestas fueron 51% expresó no, mientras 49% indicó sí. Este resultado muestra que la participación en los proyectos es percibida por menos de la mitad de los estudiantes encuestados. En cuanto a la Promoción del Trabajo Cooperativo, las respuestas fueron 65% de los estudiantes considera que no se promueve. Finalmente, se indagó sobre la Promoción de Temas Generadores de Interés y Motivación, preguntando a los estudiantes si los temas que se tratan en los proyectos de aprendizaje despiertan su interés; para el 60% si despiertan el interés.

Tabla N° 5:

Dimensión: Características del Proceso de Planificación

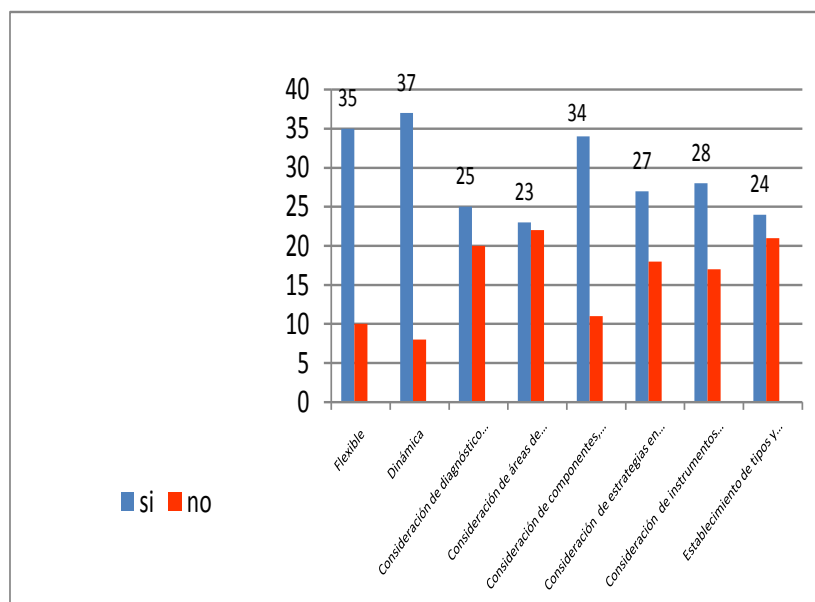
Indicadores	ALTERNATIVAS				TOTAL	
	SI	%	NO	%	f	%
	-Flexible	35	78	10	22	45
-Dinámica	37	82	8	18	45	100
-Consideración de diagnóstico integral.	25	56	20	44	45	100
-Consideración de áreas de aprendizaje.	23	51	22	49	45	100
- Consideración de componentes, pilares, ejes integradores	34	76	11	24	45	100
-Consideración de estrategias en el proyecto	27	60	18	40	45	100
Consideración de instrumentos en el proyecto	28	62	17	38	45	100
Establecimiento de tipos y formas de evaluación	24	53	21	47	45	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los Estudiantes del L.B "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Gráfico N° 5:

Dimensión: Características del Proceso de Planificación

Fuente: Tabla N° 5



La tabla y gráfico N° 5 corresponden a la dimensión Características del Proceso de Planificación, donde los resultados obtenidos para cada uno de sus indicadores fueron: flexibilidad de la planificación, se indagó entre los estudiantes si los estudiantes aportan posibles temas para desarrollar proyectos de aprendizaje, las respuestas fueron 78% considera que si es flexible al permitirle a los estudiantes aportar temas que pueden desarrollarse en los proyectos.

En cuanto al carácter dinámico de los proyectos, 82% considera que si lo son, pues permiten la actuación y aporte de los actores escolares. Para el 56% de los estudiantes, los proyectos de aprendizaje que se desarrollan en la institución parten de la consideración de un diagnóstico integral inicial, mientras que el 44% considera que tal diagnóstico no se realiza como paso previo al diseño y desarrollo de un proyecto. El 51% de los estudiantes encuestados, afirma conocer la relación entre los contenidos de las docentes área de aprendizaje que se abordan en los proyectos de aprendizaje, sin embargo casi la mitad niega conocer tal relación. En cuanto a la consideración de los Componentes, Pilares y Ejes Integradores; el 76% de los estudiantes encuestados afirman que estos elementos están presentes en los proyectos que se desarrollan en la institución.

Respecto a la consideración de Estrategias en el Proyecto, 60% de los estudiantes afirman que éstas son consideradas en los proyectos. Igualmente se indagó si los instrumentos son considerados en los proyectos, ante lo cual 62% expresó afirmativamente.

Al indagar sobre el establecimiento de los tipos y formas de evaluación, el 53% de los estudiantes afirma que si existen los tipos o formas de evaluación en los proyectos, contrariamente 47% indica que no.

Tabla N° 6:

Dimensión: Características del Proceso de Evaluación

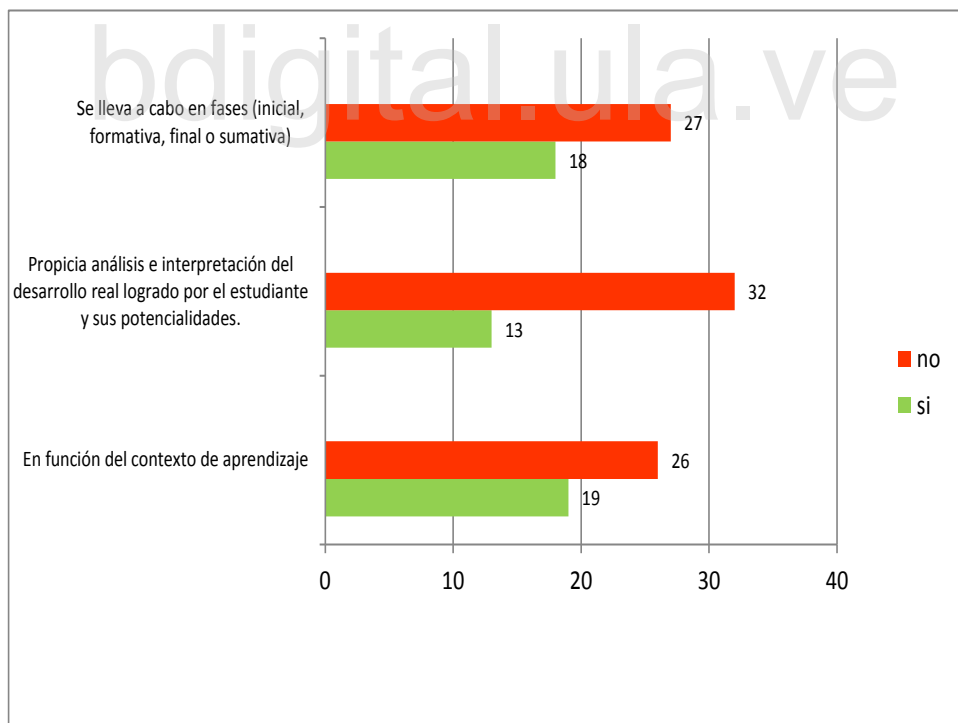
Indicadores	ALTERNATIVAS				TOTAL	
	SI	%	NO	%	f	%
	En función del contexto de aprendizaje.	19	42	26	58	45
Propicia análisis e interpretación del desarrollo real logrado por el estudiante y sus potencialidades.	13	29	32	71	45	100
Se lleva a cabo en fases (inicial, formativa, final o sumativa)	18	40	27	60	45	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los Estudiantes del L.B "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Gráfico N° 6:

Dimensión: Características del Proceso de Evaluación

Fuente: Tabla N° 6



La tabla y gráfico N° 6 corresponden a la dimensión Características del Proceso de Evaluación, a través de la cual se indagó entre los estudiantes encuestados lo siguiente: en cuanto al contexto de aprendizaje, se preguntó a los estudiantes si el plan de evaluación que se aplica en los proyectos de aprendizaje toma en cuenta las condiciones de la realidad en la que cada estudiante vive; de acuerdo a las respuestas obtenidas, el 58% considera que no.

Al preguntarles si la evaluación que se aplica bajo la modalidad de proyectos propicia el análisis e interpretación del desarrollo real logrado por el estudiante y sus potencialidades; las respuestas se ubicaron en la alternativa No, en un 71%.

En cuanto al cumplimiento de las fases de evaluación (inicial, sumativa y formativa) y las formas (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación), los estudiantes en un 60% indican que no se cumplen los tres tipos de evaluación en los proyectos de aprendizaje ni las fases mencionadas.

Resultados obtenidos en el Cuestionario dirigido a Docentes

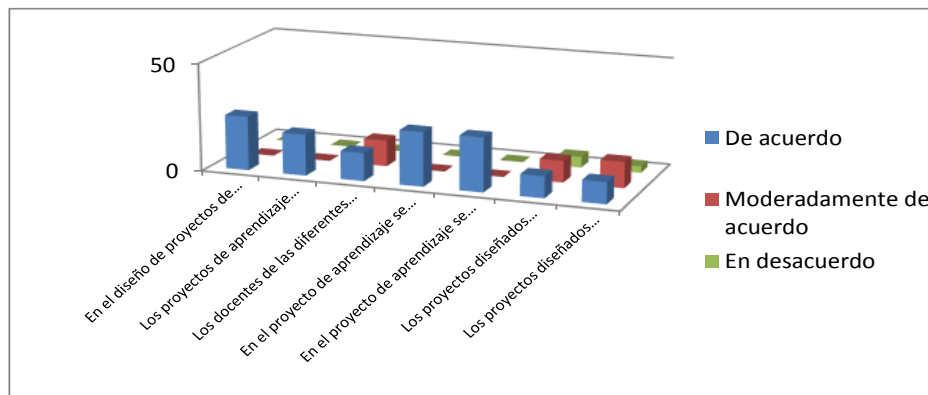
Tabla N° 7:
Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje

Indicadores	ALTERNATIVAS						TOTAL	
	De acuerdo	%	Moderadamente acuerdo	%	En desacuerdo	%	f	%
	En el diseño de proyectos de aprendizaje de la institución se efectúa la contextualización de los aprendizajes relacionados a la realidad histórica social de los estudiantes.	25	100	0	0	0	0	25
Los proyectos de aprendizaje abordan alguna problemática del contexto histórico-social del estudiante, factible de solventarse a través del proyecto.	19	76	6	24	0	0	25	100
Los docentes de las diferentes disciplinas trabajan en grupo para organizar con criterios racionales (de manera secuencial y coordinada), los contenidos a ser aprendidos por los estudiantes y las actividades a realizar.	13	52	12	48	0	0	25	100
En el proyecto de aprendizaje se consideran los pilares contemplados en el currículo del II nivel de Educación Media General.	25	100	0	0	0	0	25	100
En el proyecto de aprendizaje se consideran los ejes integradores contemplados en el currículo del II nivel de Educación Media General.	25	100	0	0	0	0	25	100
Los proyectos diseñados propician la aplicación de la investigación-acción, de manera que permita a los estudiantes desarrollar actitud positiva hacia la investigación.	10	40	10	40	5	20	25	100
Los proyectos diseñados propician la aplicación de la investigación-acción, de manera que permita a los estudiantes la construcción del conocimiento.	10	40	12	48	3	12	25	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los Docentes del L.B "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Gráfico N° 7
Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje

Fuente: Tabla N° 7



La tabla y gráfico N° 7 muestran los resultados obtenidos de parte de los docentes de L.B Francisca Ferrini Velazco; respecto a la Dimensión Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje, cuyos indicadores mostraron que: En cuanto al diseño de proyectos de aprendizaje, el 100%, están de acuerdo en que se efectúa la contextualización de los aprendizajes relacionados a la realidad histórica social de los estudiantes. Para el 76% de los docentes, los proyectos de aprendizaje si abordan alguna problemática del contexto histórico-social del estudiante, mientras que 24% niega esta condición.

Al indagar si los docentes de las diferentes disciplinas trabajan en grupo para organizar con criterios racionales los contenidos a ser aprendidos por los estudiantes y las actividades a realizar, 52% expresó que si mientras que 48% negó este hecho. Respecto a la consideración dentro de los proyectos de los pilares contemplados en el currículo de educación media general, la totalidad de los docentes expresó que dichos elementos si se contemplan en el diseño de los proyectos.

Así mismo, se encontró que la totalidad de los docentes (100%) afirman que en el proyecto de aprendizaje se consideran los ejes integradores contemplados en el currículo del II nivel de Educación Media General. En cuanto a la investigación –acción, se preguntó a los docentes si los proyectos diseñados propician la aplicación de este tipo de investigación, de manera que permita a los estudiantes desarrollar actitud positiva hacia la investigación, ante lo cual 40% está de acuerdo, 40% moderadamente en desacuerdo y contrariamente, 20% se mostró en desacuerdo.

Finalmente, el 48% de los docentes se mostró moderadamente de acuerdo respecto a que los proyectos diseñados propician la aplicación de la investigación–acción, de manera que permita a los estudiantes la construcción del conocimiento, mientras que 12% está en desacuerdo.

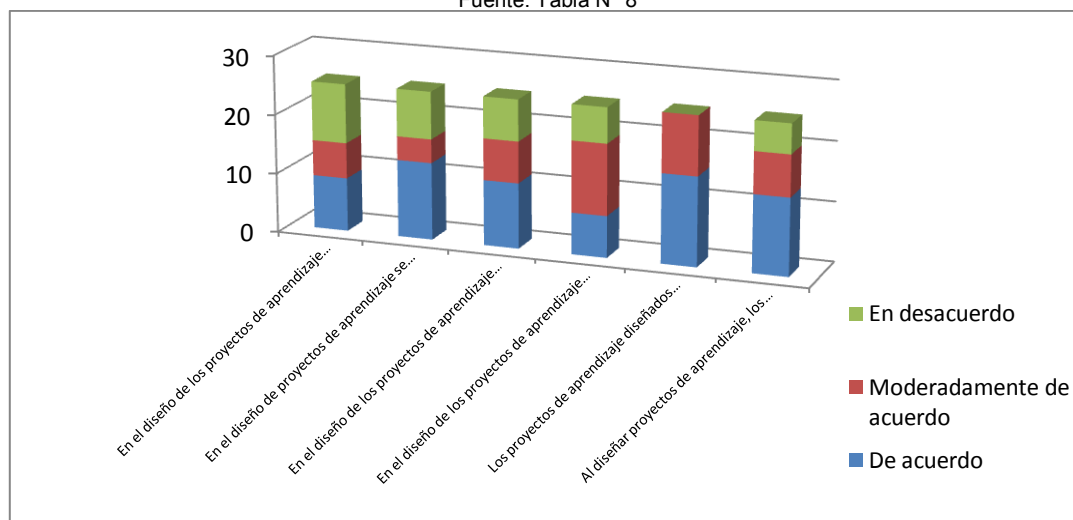
Tabla N° 8:
Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje.

Indicadores	ALTERNATIVAS						TOTAL	
	De acuerdo	%	Moderadamente acuerdo	%	En desacuerdo	%	f	%
	En el diseño de los proyectos de aprendizaje se logra la participación efectiva de los actores escolares, considerando el contexto histórico-cultural.	09	36	06	24	10	40	25
En el diseño de los proyectos de aprendizaje se logra la participación efectiva de los actores escolares, considerando los contenidos que se van a abordar.	13	52	4	16	8	32	25	100
En el diseño de los proyectos de aprendizaje se logra la participación efectiva de los actores escolares, considerando las actividades a desarrollar.	11	44	7	28	7	28	25	100
En el diseño de los proyectos de aprendizaje se logra la participación efectiva de los actores escolares, considerando las diferentes formas de evaluación	7	28	12	48	6	24	25	100
Los proyectos de aprendizaje diseñados brindan la oportunidad a la institución de promover el trabajo cooperativo.	15	60	10	40	0	0	25	100
Al diseñar proyectos de aprendizaje, los docentes buscan promocionar, temas generadores de interés y motivación de los estudiantes.	13	52	7	28	5	20	25	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los Docentes del L.B "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Gráfico N° 8:
Dimensión: Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje

Fuente: Tabla N° 8



La tabla y gráfico N° 8 continúan mostrando los resultados obtenidos de parte de los docentes de L.B Francisca Ferrini Velazco; respecto a la Dimensión Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje, donde se analizaron otros indicadores y los resultados de los mismos fueron los siguientes: el 40% de los docentes está en desacuerdo respecto a que en el diseño de los proyectos de aprendizaje se logra la participación efectiva de los actores escolares, considerando el contexto histórico-cultural, contrariamente, 36% si está de acuerdo con este hecho, mientras que 24% se mostró moderadamente de acuerdo.

En relación a si en el diseño de los proyectos de aprendizaje se logra la participación efectiva de los actores escolares, considerando los contenidos que se van a abordar, 44% se mostró de acuerdo, mientras que 28% moderadamente en desacuerdo y 28% en desacuerdo.

En el diseño de los proyectos de aprendizaje, 44% de los docentes manifestó estar de acuerdo en que, a través de éstos se logra la participación efectiva de los actores escolares, considerando el contexto histórico-cultural, contenidos a desarrollar, actividades, formas de evaluación; pero 28% se mostró moderadamente de acuerdo y 28% estuvo en desacuerdo.

Respecto a si los proyectos de aprendizaje diseñados brindan la oportunidad a la institución de promover el trabajo cooperativo; las respuestas dadas por los docentes se dividieron así: 60% está de acuerdo mientras que 40% moderadamente en desacuerdo. Finalmente, al diseñar proyectos de aprendizaje, el 52% están de acuerdo en que los docentes buscan promocionar temas generadores de interés y motivación de los estudiantes; mientras que 28% se mostró moderadamente desacuerdo y 20% en desacuerdo.

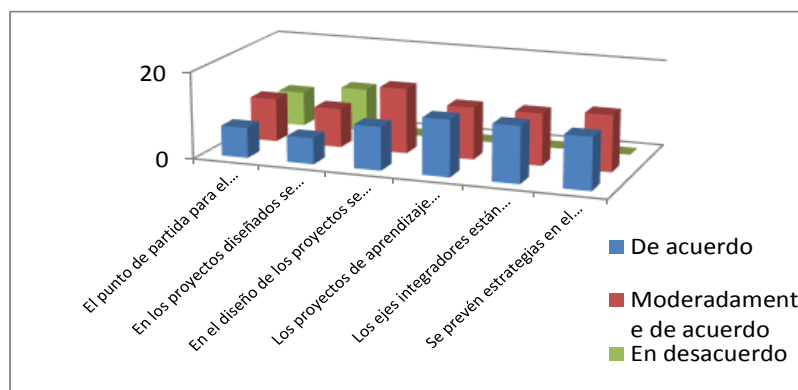
Tabla N° 9
Dimensión: Características del Proceso de Planificación.

Indicadores	ALTERNATIVAS						TOTAL	
	De acuerdo	%	Moderadamente acuerdo	%	En desacuerdo	%	f	%
	El punto de partida para el diseño de los proyectos son los resultados obtenidos en el diagnóstico integral en el PEIC por lo que todos los docentes y demás actores escolares conocen tal diagnóstico.	7	28	10	40	8	32	25
En los proyectos diseñados se relacionan los contenidos de las diferentes áreas de aprendizaje, considerando la intencionalidad de los mismos.	6	24	9	36	10	40	25	100
En el diseño de los proyectos se cuida de incorporar los componentes de las áreas de aprendizaje.	10	40	15	60	0	0	25	100
Los proyectos de aprendizaje diseñados contemplan los pilares del diseño curricular.	13	52	12	48	0	0	25	100
Los ejes integradores están presentes en el proyecto y los mismos se evidencian en las actividades a desarrollar.	13	52	12	48	0	0	25	100
Se prevén estrategias en el desarrollo del proyecto de aprendizaje.	12	48	13	52	0	0	25	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los Docentes del L.B "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Gráfico N° 9
Dimensión: Características del Proceso de Planificación.

Fuente: Tabla N° 9



La tabla y gráfico N° 9 corresponden a la dimensión Características del Proceso de Planificación, donde el análisis de los indicadores que lo integran arrojó como resultado lo siguiente: 40% de los docentes esta moderadamente de acuerdo en que el punto de partida para el diseño de los proyectos son los resultados obtenidos en el diagnóstico integral en el PEIC por lo que todos los docentes y demás actores escolares conocen tal diagnóstico, sin embargo 32% está en desacuerdo ante este hecho.

En los proyectos diseñados, 40% de los docentes está en desacuerdo en que se relacionan los contenidos de las diferentes áreas de aprendizaje, considerando la intencionalidad de los mismos, pero 36% está moderadamente de acuerdo y 24% de acuerdo. En el diseño de los proyectos, 60% está moderadamente de acuerdo en que se cuida de incorporar en ellos los componentes de las áreas de aprendizaje, mientras que 40% está de acuerdo.

Así mismo, se encontró que 52% de los docentes está de acuerdo en que los proyectos de aprendizaje diseñados contemplan los pilares del diseño curricular, pero el 48% se mostró moderadamente de acuerdo. Estos mismos valores porcentuales se obtuvieron al indagar si los ejes integradores están presentes en el proyecto y los mismos se evidencian en las actividades a desarrollar.

Respecto a si se prevén estrategias en el desarrollo del proyecto de aprendizaje, el 52% manifestó estar moderadamente de acuerdo, mientras que 48% indicó estar de acuerdo.

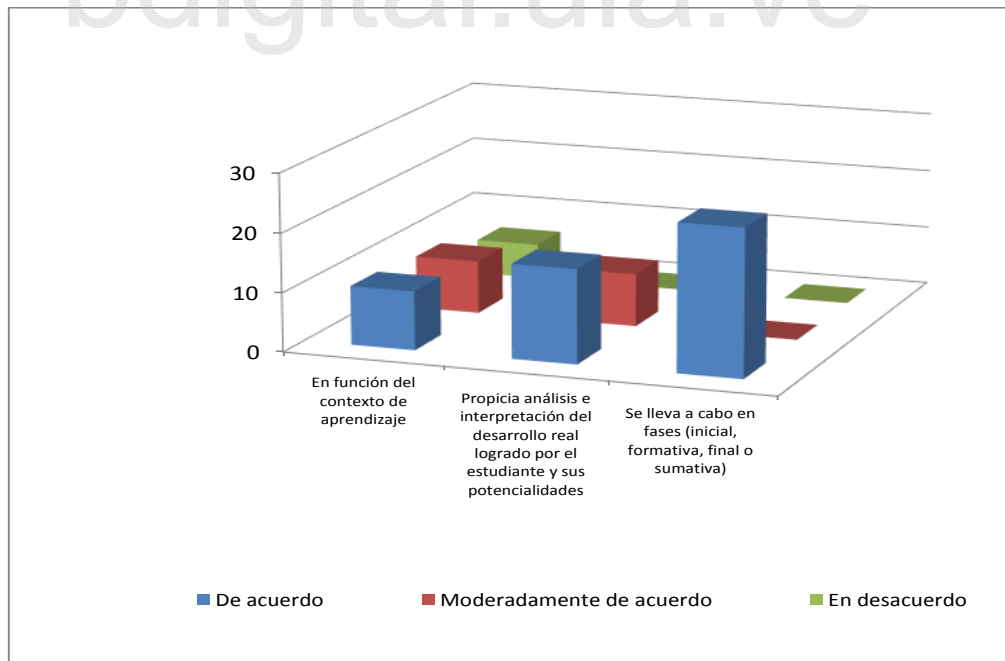
Tabla N° 10
Dimensión: Características del Proceso de Evaluación.

Indicadores	ALTERNATIVAS						TOTAL	
	De acuerdo	%	Moderadamente acuerdo	%	En desacuerdo	%	f	%
En función del contexto de aprendizaje.	10	40	9	36	6	24	25	100
Propicia análisis e interpretación del desarrollo real logrado por el estudiante y sus potencialidades.	16	64	9	36	0	0	25	100
Se lleva a cabo en fases (inicial, formativa, final o sumativa)	25	100	0	0	0	0	25	100

Fuente: Cuestionario aplicado a los Docentes del L.B "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del estado Trujillo.

Gráfico N° 10
Dimensión: Características del Proceso de Evaluación.

Fuente: Tabla N° 10



La tabla y gráfico N° 10 corresponden a la dimensión Características del Proceso de Evaluación, cuyos indicadores revelaron los siguientes resultados: 40% de los docentes encuestados están de acuerdo en que la evaluación se aplica en función del contexto de aprendizaje, 36% se mostró moderadamente de acuerdo con esto mientras que 24% indicó estar en desacuerdo.

El 64% de los docentes estuvo de acuerdo en que la evaluación que se aplica en los proyectos propicia el análisis e interpretación del desarrollo real logrado por el estudiante y sus potencialidades, sin embargo 36% se mostró moderadamente de acuerdo al respecto. Con relación a los distintos momentos en los que se debe aplicar la evaluación, la totalidad de los docentes, es decir el 100% de los encuestados estuvo de acuerdo en que ésta se lleva a cabo en las fases inicial, formativa y sumativa.

bdigital.ula.ve

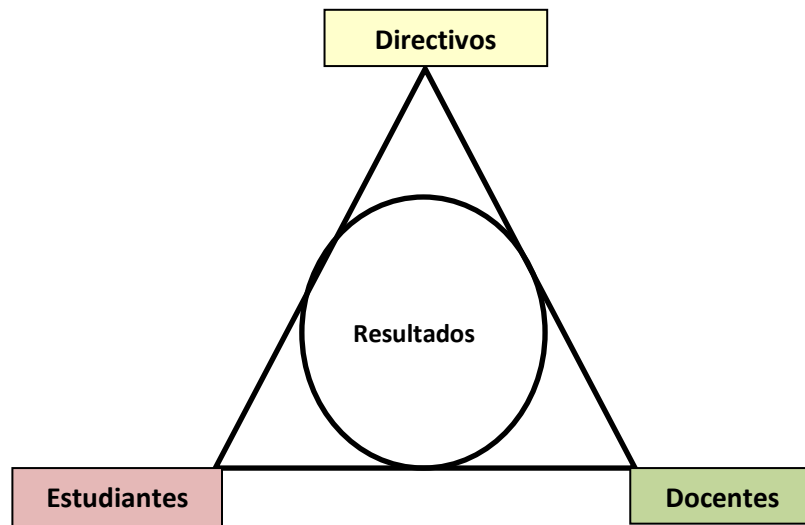
CAPÍTULO V

DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección de la investigación, se presenta la discusión e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los cuestionarios a los informantes clave, como fueron los directivos, estudiantes y docentes del L.B “Francisca Ferrini Velazco”, del municipio Candelaria del estado Trujillo respecto a las dimensiones que conformaron la variable del estudio.

Para cotejar los resultados obtenidos de los diferentes grupos de informantes, se aplicó la triangulación, la cual se refiere, según Denzin (c. p. Arias, 2000) a “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular”. Para ello se emplea como instrumento la matriz triangular, de la cual Bisquerra (2000) sostiene “...permite reconocer y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí” (p. 264), por lo que mediante el uso de esta técnica se hace posible contrastar las fuentes de información obtenidas.

Particularmente, es pertinente aplicar la modalidad conocida como triangulación de fuentes de la cual plantea Arias (2000), “Con triangulación de fuentes de datos, los analistas pueden emplear, en forma eficiente, los mismos métodos para una máxima ventaja teórica”. En el caso de esta investigación, la información fue obtenida de diferentes informantes claves, categorizados en tres grupos: directivos, estudiantes y docentes. De cada grupo se analizó la perspectiva que aportan respecto a las dimensiones e indicadores de la variable del estudio.



En atención a lo antes expuesto, se presentan a continuación los resultados logrados para cada una de las dimensiones de la variable de esta investigación, denominada estrategias de planificación y evaluación de los proyectos de aprendizaje que faciliten la integración curricular; contrastando cada una de las fuentes de información.

DIMENSIÓN	RESULTADOS	
Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje	DIRECTIVOS	<p>En cuanto al indicador <i>consideración del contexto histórico cultural</i>, el 100% de los directivos afirma promover la consideración del contexto en el diseño de los proyectos pedagógicos. En cuanto al indicador <i>Organización de aprendizajes</i>, 66,7% de los directivos no promueve el establecimiento de espacios para organizar los aprendizajes a ser logrados por los estudiantes. Para el indicador <i>Consideración de los Pilares, ejes integradores e intencionalidades contemplados en el currículo</i>, el 100% informó que si se contemplan en los proyectos. Respecto a la aplicación de la <i>investigación – acción</i>, el 66,7% de los directivos no se orienta a los docentes para su aplicación. En relación a la <i>participación de los actores escolares</i>, 66,7% expresó que los proyectos no amplían la participación de los actores escolares, la misma tiende a ser baja. En cuanto al indicador <i>promoción del trabajo cooperativo</i>, 66,7% no lo evidencia en los docentes. Finalmente, en cuanto al indicador <i>promoción temas generadores de interés y motivación de los estudiantes</i>, 66,7% de los directivos afirma que los proyectos despiertan el interés.</p>
	ESTUDIANTES	<p>Para el indicador <i>Consideración del contexto histórico cultural</i>, 73% de los estudiantes indicaron que los contenidos de los proyectos no se relacionan con la realidad de su comunidad. En cuanto al indicador <i>Organización de aprendizajes</i>, 78% de los estudiantes no perciben la integración de las diferentes áreas de aprendizaje en los proyectos. Respecto a la <i>consideración de los Pilares, ejes integradores e intencionalidades contemplados en el currículo</i>, 62% percibe que si existen en los proyectos. Con relación al indicador <i>Aplicación de la investigación – acción</i>, el 82% no investigan ni actúan para resolver algún problema, aplicando lo que se ha aprendido. Respecto al indicador <i>Participación de los actores escolares</i>, 51% indicó que los docentes no comparten el trabajo y las actividades. En cuanto a la <i>Promoción del trabajo cooperativo</i>, 65% de los estudiantes considera que no se promueve. Sobre la <i>promoción de temas generadores de interés y motivación</i>, 60% expresa que los temas abordados en los proyectos despiertan su interés y motivación.</p>
	DOCENTES	<p>El 100%, está de acuerdo en que se efectúa la contextualización de los aprendizajes relacionados a la realidad histórica social de los estudiantes. 52% estuvo de acuerdo en que los docentes de las diferentes disciplinas trabajan en grupo para organizar con criterios racionales los contenidos a ser aprendidos por los estudiantes y las actividades a realizar. Respecto a la consideración dentro de los proyectos de los pilares contemplados en el currículo de educación media general, la totalidad de los docentes expresó que dichos elementos si se contemplan en el diseño de los proyectos. 100% estuvo de acuerdo en que en los proyectos se consideran los ejes integradores contemplados en el currículo del II nivel de Educación Media General. 80% tiende a propiciar la investigación acción dentro de los proyectos, 20% se mostró en desacuerdo. Respecto a la participación efectiva de los actores escolares a través de proyectos, 40% está en desacuerdo, 36% si está de acuerdo y 24% moderadamente de acuerdo. En cuanto a la promoción del trabajo cooperativo, la totalidad de los docentes coinciden en que si se logra. 52% están de acuerdo en que los docentes promocionan temas de interés para los estudiantes; mientras que 28% se mostró moderadamente desacuerdo y 20% en desacuerdo.</p>

Los resultados obtenidos para la dimensión Condiciones para el diseño de Proyectos de Aprendizaje, de los tres grupos de informantes (directivos, estudiantes y docentes) coinciden en algunos indicadores y en otros contrastan significativamente. En el caso del indicador consideración del contexto histórico-cultural, tanto directivos como docentes, en su totalidad (100%), afirman que los proyectos de aprendizaje que se desarrollan en el L.B Francisca Ferrini Velazco, se enmarcan en la realidad histórica y social del contexto de los estudiantes. A la par de esto, más de la mitad de los estudiantes encuestados (73%) expresan que los aprendizajes que se logran a través de los proyectos, se relacionan a sus propias realidades, sin embargo restan 27% de estudiantes que no perciben tal relación.

Este resultado permite inferir que, bajo la metodología de los proyectos de aprendizaje que se desarrollan en la institución objeto de estudio, se abordan situaciones y problemas comunitarios o locales que le puedan resultar significativos al estudiante como para ser abordados en su formación académica. Este hecho muestra que los proyectos que se vienen desarrollando en la institución ya mencionada cumplen con uno de las necesidades curriculares discutidas por Cortez de Arabia (2007), y la cual tiene que ver con la urgencia de eliminar el divorcio entre escuela y comunidad, entre saber académico y saber cotidiano o de socialización, entre proceso formativo y de vida.

En cuanto a los resultados que tanto directivos, estudiantes y docentes aportaron para el indicador organización de aprendizajes, todos perciben la ausencia de espacios o acciones a través de las cuales se perciba tal integración, lo que permite concluir que las acciones para diseñar y desarrollar los aprendizajes enmarcados en los proyectos, tiende a ser parcelario, es decir, no se logra de forma real y efectiva la integración de contenidos producto del trabajo colaborativo entre los docentes, quienes fundamentalmente son los responsables principales en los proyectos, porque

deben aportar desde su disciplina, aquellos contenidos que puedan relacionarse entre sí.

Ello se evidencia en que solo el 52% de los docentes de las diferentes disciplinas si trabajan en grupo para organizar con criterios racionales los contenidos a ser aprendidos por los estudiantes. Sin embargo, resta un 48% que no está totalmente de acuerdo con esto, dejando entonces una brecha entre lo que debería ser respecto al trabajo en equipo de los docentes para tal fin, y lo que en la realidad de la institución observada acontece en relación al trabajo interdisciplinar.

Esto corrobora lo expresado por Motta (c. p. en Cortés de Arabia, 2007) quien plantea que, pese al desarrollo de elementos teóricos a favor de la interdisciplinaridad y su necesaria aplicación en el terreno de la enseñanza, se mantienen en la realidad educativa fuertes limitantes que configuran un problema que trasciende lo normativo y encaja en la gestión, en la actitud y visión del docente y de la propia gerencia escolar. Además de eso, representa un problema que compete a la gestión organizacional, la cual debería, según Motta, construir las bases de un sistema integrado de formación de toda la comunidad educativa, respondiendo así a una tendencia de trabajo que se está dando en la actualidad como lo es la conformación de una comunidad de aprendizaje en la que todo el colectivo puede generar acciones que beneficien los aprendizajes bajo una visión holística de interdependencia.

Respecto a la consideración de los Pilares, Ejes Integradores o intencionalidades contempladas en el currículo, la totalidad de directivos y docentes coinciden en que estos elementos curriculares son contemplados e incorporados en los proyectos. En el caso de los estudiantes, el 62% los percibe, quedando entonces un 38% de estudiantes que no perciben o conocen de la incorporación de dichos elementos curriculares en los proyectos. Este resultado revela, por un lado, que la consideración e incorporación de los Pilares, Ejes Integradores o Intencionalidades en los

proyectos de aprendizaje, obedece mayormente al cumplimiento de un formalismo, sin embargo estos elementos y su presencia en los proyectos no son explícitos para el estudiante.

En cuanto a la aplicación de la investigación-acción, se logró encontrar que el 67% de los directivos no orienta a los docentes para la aplicación de este tipo de investigación, lo cual podría ser producto de un posible vacío de información en los directores de la institución observada sobre lo que es la investigación-acción y los parámetros para su aplicación. Sobre este mismo indicador, el 82% de los estudiantes afirmó que, como aprendices, no investigan ni actúan para resolver algún problema, ni aplican lo que han aprendido. Esto muestra que no se orienta a los estudiantes en la aplicación de la investigación – acción el marco del proceso de aprendizaje que se desarrolla en la institución que constituyó el contexto de esta investigación; hecho que contrasta altamente con lo que afirman los docentes, los cuales, en un 80% afirman que tienden a aplicar la investigación – acción en los proyectos de aprendizaje.

Al indagar sobre la participación de los actores escolares a través de los proyectos, para el 67% de los directivos, los proyectos no amplían la participación, lo que hace ver que esta acción tiende a ser baja. Los resultados que los estudiantes mostraron para este indicador avalan lo dicho por los directivos, pues el 51% de los estudiantes observan que los docentes no comparten el trabajo y las actividades en los proyectos. Los docentes también perciben que la participación de los actores escolares es baja, y no es incrementada por la metodología de los proyectos de aprendizaje. En cuanto a la promoción del trabajo cooperativo, el 67% de los directivos no lo evidencia en la actuación de los docentes; pese a que la totalidad de los docentes expresó lo contrario.

Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores ya antes descritos muestran que en la dimensión Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje, en el L.B “Francisca Ferrini Velazco” municipio

Candelaria del estado Trujillo, existen ciertas limitantes, básicamente las que tienen que ver con la falta de orientación de parte de la dirección del plantel hacia los docentes para el manejo e incorporación de la investigación-acción en el desarrollo de los proyectos; en la organización de espacios en los cuales los docentes de las distintas disciplinas puedan aplicar criterios racionales para organizar los contenidos de los proyectos, así mismo, la participación de los actores escolares y en la promoción del trabajo cooperativo a partir de los proyectos.

El hecho de no orientar a los docentes en la aplicación de la investigación acción genera una problemática pues la misma es fundamental en la metodología por proyectos, tal como lo plantean Carreño y Vallejo (2008), cuando sostienen que **los proyectos se centran en la aplicación de la investigación – acción, donde se requiere la participación de todos los actores sociales comprometidos con su elaboración, para desarrollar el trabajo cooperativo a la luz de situaciones de la vida cotidiana; y generar acciones para transformar de manera positiva, al ser humano en cuanto a sus condiciones de vida, dando sentido a lo que aprende.**

Esta limitante distancia el papel que debe cumplir un Proyecto de Aprendizaje, de acuerdo a lo que Blank (1997), Dickinson, et al (1998) y Harwell (1997); citados por Pachano (2005), lo conciben, pues para ellos representa una estrategia de enseñanza que sirve de modelo de interacción auténtico, permitiendo a los estudiantes planear, implementar y evaluar proyectos que tienen aplicación en el mundo real, superando las barreras del aula de clase.

DIMENSIÓN	RESULTADOS	
Características del Proceso de Planificación	DIRECTIVOS	<p>Para 66,7 % los proyectos de aprendizaje son flexibles y dinámicos. El 66,7% considera que los resultados del diagnóstico integral en el PEIC son el punto de partida para el diseño de los proyectos, el 66,7% sostiene que en los proyectos se asumen las distintas áreas de aprendizaje y los componentes del currículo. La totalidad sostiene que las estrategias se incorporan a los proyectos. Para el 100% se establecen los instrumentos de evaluación en los proyectos.</p>
	ESTUDIANTES	<p>El 82% considera que los proyectos son dinámicos, pues permiten la actuación y aporte de los actores escolares. Para el 56% los proyectos de aprendizaje parten de la consideración de un diagnóstico integral inicial, mientras que el 44% considera que tal diagnóstico no se realiza como paso previo al diseño y desarrollo de un proyecto. El 51% de los estudiantes conoce la relación entre los contenidos de las áreas de aprendizaje que se abordan en los proyectos, sin embargo casi la mitad niega conocer tal relación. En cuanto a la consideración de los componentes, pilares y ejes integradores; el 76% de los estudiantes encuestados afirman que estos elementos están presentes en los proyectos que se desarrollan en la institución., 60% de los estudiantes afirman que las estrategias son consideradas en los proyectos. 62% los instrumentos son considerados en los proyectos. el 53% de los estudiantes afirma que si existen los tipos o formas de evaluación en los proyectos, contrariamente 47% indica no.</p>
	DOCENTES	<p>El 40% esta moderadamente de acuerdo en que el punto de partida para el diseño de los proyectos es el diagnóstico integral en el PEIC sin embargo 32% está en desacuerdo. 40% está en desacuerdo en la relación de contenidos de las áreas de aprendizaje, 60% está moderadamente de acuerdo en que se cuida de incorporar en ellos los componentes de las áreas de aprendizaje, mientras que 40% está de acuerdo.52% está de acuerdo en que los proyectos de aprendizaje diseñados contemplan los pilares del diseño curricular, pero el 48% se mostró moderadamente de acuerdo. Respecto a si se prevén estrategias en el desarrollo del proyecto de aprendizaje, el 52% manifestó estar moderadamente de acuerdo.</p>

Los resultados obtenidos para esta dimensión de la variable revelan que el 66,7 % de los directivos consideran que los proyectos de aprendizaje son flexibles y dinámicos. Esto coincide con lo que los estudiantes manifestaron respecto al mismo indicador, pues 82% cree que el carácter dinámico de los mismos radica en permitir la actuación y aporte de los actores escolares. Para el 66,7% de los directivos los resultados obtenidos en el diagnóstico integral en el PEIC representan el punto de partida para el diseño de los proyectos, el 56% de los estudiantes afirma lo mismo, 40% de los docentes esta moderadamente de acuerdo en esto mientras que 32% está en desacuerdo ante este hecho. En cuanto a la incorporación de las distintas áreas de aprendizaje en los proyectos, el 66,7% de los directivos sostiene que éstas se asumen así como los componentes del currículo. 40% de los docentes está en desacuerdo en que se relacionan los contenidos de las diferentes áreas de aprendizaje, 60% está moderadamente de acuerdo en que se cuida de incorporar en ellos los componentes de las áreas de aprendizaje, mientras que 40% está de acuerdo. Estos son los hallazgos más relevantes al comparar los resultados aportados por cada uno de los grupos de informantes (directivos, docentes y estudiantes) respecto a la dimensión Características del Proceso de Evaluación, resultados que permiten inferir la existencia de limitantes para dicho proceso.

DIMENSIÓN	RESULTADOS	
Características del Proceso de Evaluación	DIRECTIVOS	<p>El 66,7% del personal directivo afirma que el contexto del estudiante si se considera en la evaluación del proyecto, 33,3% expresa que no. Respecto a sí la evaluación propicia el análisis e interpretación del desarrollo real logrado por el estudiante y sus potencialidades, se indagó si los proyectos elaborados por los docentes de la institución contemplan la heteroevaluación; las respuestas fueron: 66,7% expresa que no, mientras que para 33,3% sí. También se les preguntó si los proyectos elaborados por los docentes contemplan actividades para que los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos, ante lo cual las respuestas reportaron los mismos resultados. Finalmente y en relación a este mismo indicador, se indagó si los proyectos elaborados por los docentes de la institución contemplan la coevaluación, donde el 100% de los directivos expreso no. En cuanto al último indicador considerado para esta dimensión, a través del cual se buscó saber si la evaluación se lleva a cabo en sus distintas fases (inicial, formativa, final o sumativa), se les preguntó a los directivos si los docentes llevan a cabo la evaluación en estas fases, donde 66,7 % de ellos expresaron no, dejando claro que en los proyectos predomina una fase sobre las otras.</p>
	ESTUDIANTES	<p>El plan de evaluación que se aplica en los proyectos de aprendizaje toma en cuenta las condiciones de la realidad en la que cada estudiante vive; de acuerdo a las respuestas obtenidas, el 58% considera que no. Al preguntarles si la evaluación que se aplica bajo la modalidad de proyectos propicia el análisis e interpretación del desarrollo real logrado por el estudiante y sus potencialidades; las respuestas se ubicaron en la alternativa no en un 71%. En cuanto al cumplimiento de las fases de evaluación (inicial, sumativa y formativa) y las formas (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación), los estudiantes en un 60% indican que no se cumplen los tres tipos de evaluación en los proyectos de aprendizaje ni las fases mencionadas.</p>
	DOCENTES	<p>El 40% de los docentes encuestados están de acuerdo en que la evaluación se aplica en función del contexto de aprendizaje, 36% se mostró moderadamente de acuerdo con esto mientras que 24% indicó estar en desacuerdo. 64% estuvo de acuerdo en que la evaluación que se aplica en los proyectos propicia el análisis e interpretación del desarrollo real logrado por el estudiante y sus potencialidades, sin embargo 36% se mostró moderadamente de acuerdo al respecto. Con relación a los distintos momentos en los que se debe aplicar la evaluación, la totalidad de los docentes, es decir el 100% de los encuestados estuvo de acuerdo en que ésta se lleva a cabo en las fases inicial, formativa y sumativa.</p>

En los resultados obtenidos para la dimensión Características del Proceso de Evaluación, igualmente se observan ciertas condiciones que limitan dicho proceso como parte de la metodología de proyectos. Principalmente se encontró que la evaluación que se viene aplicando en los proyectos no propicia el análisis e interpretación efectivos sobre el desarrollo real logrado por los estudiantes y sus potencialidades. Esto se distancia de lo que en el plano teórico existe sobre el papel que la evaluación debe cumplir en el proyecto como estrategia enmarcada en el currículo actual, la cual combina el estudio empírico con la consulta teórica para luego explicarla, a través de acciones de cambio en el ámbito social.

En ello se debe evidenciar la actuación del estudiante, sus potencialidades y cómo las desarrolla y aplica, para lo cual se requiere de la observación de la actuación del estudiante en el tiempo considerado en el proyecto. Según Lacueva (2000) el Proyecto, como estrategia, constituye una secuencia efectiva prolongada que busca la participación efectiva y constante de los estudiantes, en el planteamiento, diseño y seguimiento del proyecto, donde se promueva y oriente la indagación convirtiéndola en una labor autopropulsada conducente a resultados propios de cada estudiante; para ello es fundamental asegurar la organización integral del conocimiento, su diseño se comporta como un proceso estratégico que orienta, dirige, organiza y monitorea la construcción de los aprendizajes desde una perspectiva investigativa, inmediata y real; enfatizando la reestructuración constante y dinámica del saber, el cual debe abordarse de manera creativa.

Puede inferirse que, en la evaluación que se establece en los proyectos, los directivos en su mayoría consideran que no se propicia un análisis e interpretación propiamente dichos, sobre el desarrollo efectivamente alcanzado por los estudiantes en función de sus potencialidades.

La mayoría de los estudiantes encuestados no perciben relación alguna entre los contenidos abordados en los proyectos de aprendizaje y sus realidades, hecho éste que deja ver la ausencia de pertinencia de los proyectos al contexto de los estudiantes, condición que es de importancia para la metodología de proyectos y la meta de los mismos como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

bdigital.ula.ve

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La investigación tuvo como meta central diseñar estrategias para la planificación y evaluación de los proyectos de aprendizaje que faciliten la integración curricular en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, ubicado en el municipio Candelaria del estado Trujillo. En tal sentido, los objetivos específicos que se trazaron permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

Al diagnosticar las condiciones en que se diseñan los proyectos de aprendizaje en el Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, del municipio Candelaria del estado Trujillo, en el marco de la integración curricular, se encontró que algunos requerimientos de la metodología de proyecto se cumplen medianamente en el diseño, como es el caso de la consideración del contexto histórico-cultural de los estudiantes, para el cual todos los encuestados afirman que los proyectos de alguna manera se ajustan a la realidad histórica y social de la comunidad donde se inserta la institución educativa.

Así mismo se encontró que los pilares, ejes y otros requerimientos formales que establece el diseño curricular, son incorporados en los proyectos. Sin embargo, se encontraron limitantes importantes relacionadas a la organización de aprendizajes, pues los informantes perciben la ausencia de espacios y acciones que conduzcan a la integración, manteniéndose un esquema parcelario de contenidos, donde no se muestra la relación entre ellos.

En relación a esto, se encontró que los docentes tienden a trabajar de forma aislada, no se produce el trabajo en grupo o equipo para organizar en base a criterios racionales, los contenidos que deben ser aprendidos por los estudiantes. Este hecho es de suma importancia para la acción pedagógica

del docente frente a las exigencias curriculares actuales, entre las cuales se destaca la integración de contenidos de las distintas asignaturas que conforman las áreas de aprendizaje; problema que no solo compete al docente en su aula de clase, sino también a la gerencia escolar, por cuanto debe existir necesariamente un seguimiento y monitoreo de la acción pedagógica para determinar si las condiciones que exige la metodología de proyectos se cumple o no en la institución.

También implica de parte de la gerencia establecer los elementos organizacionales que propicien la formación de toda la comunidad educativa, adaptándose así a una tendencia de trabajo que se viene asumiendo en la actualidad, como es la conformación de una comunidad de aprendizaje que conduzca a todo un colectivo a generar acciones que se traducen en aprendizajes, bajo una visión holística de interdependencia.

Otra limitante importante encontrada al analizar las condiciones en las que se desarrollan los proyectos pedagógicos, es la falta de orientación sobre cómo aplicar la investigación - acción, elemento esencial en los proyectos de aprendizaje, en consecuencia, no se orienta a los estudiantes en la aplicación de este tipo de investigación en el marco del proceso de aprendizaje que se desarrolla en la institución. Por otra parte, se encontró que la manera en que se vienen diseñando y desarrollando los proyectos de aprendizaje, no incrementa la participación de los actores escolares, en especial, del colectivo de docentes.

Respecto a la caracterización del proceso de planificación orientado hacia la integración curricular en los proyectos de aprendizaje, los resultados muestran la existencia de limitantes para dicho proceso, entre las cuales se destacan las siguientes:

Los encuestados en su mayoría consideran que los proyectos son flexibles y dinámicos, porque la manera en que se planifican, abren posibilidades formales para que los actores escolares participen; sin embargo, se encontró que los proyectos que se diseñan tienden a no tener

como punto de partida, el Proyecto Integral Comunitario (PEIC), el cual es el elemento que, en función de un diagnóstico integral, hace posible establecer las necesidades reales de la institución, de las que deben surgir todos los tipos de proyecto que generalmente se elaboran en los liceos bolivarianos, entre ellos, el proyecto de aprendizaje. Esto se corrobora con las respuestas que sobre este tema aportaron los docentes, para quienes no siempre el PEIC es el punto de origen para la planificación de los proyectos de aprendizaje.

Respecto a la integración de contenidos, el 40% de los propios docentes manifestó que la relación de contenidos no se produce, situación que deja ver el incumplimiento de un requerimiento fundamental en la metodología de proyectos, continuando así la planificación aislada o parcelaria entre los docentes, que se traduce finalmente en tradicional aprendizaje disciplinar. Este hecho permite concluir que no existe encuentro ni intercambio entre los docentes para llevar a cabo la integración de las disciplinas en el marco del proceso de planificación de los proyectos de aprendizaje, hecho que posiblemente tenga sus orígenes en la ausencia de espacios para organizar la planificación acorde a las exigencias curriculares o a un posible vacío de información entre docentes y directivos sobre el tema.

Finalmente, el análisis de los resultados obtenidos respecto a las características del proceso de evaluación contemplado en los proyectos de aprendizaje que se diseñan y aplican en el L.B “Francisca Ferrini Velazco”, revelan igualmente, importantes limitaciones para el logro de la integración curricular y para el aprendizaje mismo del estudiante, tal como lo establece el currículo del nivel de educación media general. Se destaca que la evaluación que se viene aplicando en los proyectos, no propicia el análisis e interpretación efectivos sobre el desarrollo real logrado por los estudiantes y sus potencialidades, es decir, no se llega a conocer si el estudiante logró construir y aplicar el aprendizaje alcanzado a través del proyecto, en la

solución de un problema de su entorno, ni tampoco permite observar el desempeño de los estudiantes en función de sus potencialidades.

Esta limitante encontrada en el proceso de evaluación aplicada por los docentes de la institución considerada en la investigación, se distancia ampliamente de lo que en el plano teórico se ha establecido sobre el papel que tal proceso debe cumplir en el proyecto, como estrategia enmarcada en el currículo actual, la cual combina el estudio empírico con la consulta teórica para luego explicarla, a través de acciones de cambio en el ámbito social; lo que implica que se debe orientar y mediar en el proceso de aprendizaje para que el estudiante logre transferir o aplicar lo que aprende en el aula, a su vida real en su contexto comunitario.

Por tanto, se puede concluir que la evaluación que se aplica en los proyectos de aprendizaje no evidencia transformaciones en las actitudes y comportamientos de los estudiantes, tampoco lo conduce a asumir y practicar un rol como agente social de cambio en su propio entorno o realidad socio-cultural a partir de los aprendizajes que logre. Esto conduce a pensar que la evaluación que se aplica en dicho contexto educativo, continúa siendo totalmente cuantitativa, desvinculada a las cualidades que el estudiante revele antes, durante y después de lograr los aprendizajes que se han planificado y evaluados a través de los proyectos.

Las condiciones encontradas en la evaluación que se aplica en la institución observada, se divorcia de lo que algunos teóricos conciben como evaluación enmarcada en la metodología de proyecto, entre los cuales se destaca aquí a Lacueva (2000) para quien el Proyecto, como estrategia, debe asegurar un proceso de evaluación que implica el seguimiento de una secuencia efectiva y prolongada, que permita buscar la participación efectiva y constante de los estudiantes, en el seguimiento del proyecto, donde se suscite la indagación autopropulsada que genere resultados propios de cada estudiante; pero para ello es definitivamente necesario asegurar la organización integral del conocimiento, la superación del parcelado

disciplinar; donde la evaluación debe ser un proceso estratégico que oriente, dirija, organice y logre monitorear la construcción de los aprendizajes a partir de la acción investigativa de cada estudiante, inmediata y real; enfatizando el logro de reestructuraciones dinámicas del saber aplicando la capacidad creativa de los estudiantes.

Recomendaciones

Las conclusiones que se derivaron del trabajo investigativo respecto a los procesos de planificación y evaluación enmarcados en la metodología de los proyectos de aprendizaje que se diseñan y aplican en el L.B “Francisca Ferrini Velazco” del municipio Candelaria, estado Trujillo, permiten aportar un cuerpo de recomendaciones que, fundamentalmente guardan relación con la meta central de la investigación, como es la propuesta que se presenta. A continuación se mencionan cada una de estas recomendaciones:

1.- En relación a las características del proceso de planificación se destacó la existencia de una serie de limitantes entre las que se mencionan la baja participación de los actores escolares así como la ausencia de espacios de encuentro para intercambiar ideas y criterios respecto a la integración de contenidos en el marco de los proyectos.

Ante esto, la propuesta, en su estrategia de Talleres, representa justamente, una serie de espacios en los que se pueden incrementar las posibilidades de encuentro entre los actores escolares, espacios donde se divulgue, aclare y construya de manera colectiva, información coherente sobre la integración curricular que atañe tanto a la planificación como a la evaluación, ambos procesos determinantes en el aprendizaje escolar. Por ello la recomendación que se deriva sobre este aspecto está dirigida principalmente a los directivos de la institución, quienes deben canalizar las acciones para asegurar el desarrollo de los talleres que se proponen; pero

también que se involucren en el desarrollo de los mismos, pues este es un aspecto pedagógico que atañe a la gestión o gerencia de la institución.

2.- Es necesario también, generar un clima armónico en la institución, de tal forma que la participación y la comunicación fluyan. Esto compete a todos los actores escolares, pero principalmente a la dirección del plantel, instancia de la cual generalmente emanan las directrices para la actuación de los demás actores escolares y la que socializa la información que emanan del nivel central, para llevar a cabo todas las acciones que se desarrollan en la institución, entre ellas la acción pedagógica.

Por tanto, ese clima armónico requerido pasa necesariamente por la generación de una gestión democrática, de apertura a las ideas y recomendaciones que otros actores escolares puedan plantear, respecto a los procesos que en el seno de la institución se producen, incluyendo principalmente el proceso pedagógico.

3.- Finalmente, es fundamental hacer llegar una recomendación a los propios docentes de la institución, quienes son definitivamente, los mayores responsables del proceso pedagógico, pues son quienes deben planificar y evaluar al estudiante; bajo las directrices o lineamientos que desde el currículo del nivel de educación media general, se han establecido.

Generalmente, los docentes buscan “formas” ya conocidas y manejadas por ellos para llevar a cabo su trabajo tanto administrativo como pedagógico; formas que en la mayoría de los casos otorgan cierta seguridad al docente respecto a lo que debe entregar como recaudo exigido en la institución. Justamente, en el Proyecto de Aprendizaje convergen ambas condiciones, pues representa una metodología de trabajo pedagógico, pero a la vez es un recaudo exigido en la institución. Respecto a esta última condición, la mayoría de los docentes en cualquier institución educativa, se esmeran más por cumplir con el recaudo administrativo, descuidando de alguna manera la parte pedagógica. Es por ello que se recomienda a los docentes invertir esta situación, lo cual requiere de varias acciones, la primera de ellas es un

cambio de actitud frente a los dos procesos fundamentales como son la planificación y la evaluación de los aprendizajes que los estudiantes deben lograr a través del proyecto (ello implica lograr que el estudiante plasme en su realidad sociocultural lo aprendido y se convierta en agente de cambio a través de actitudes y conductas aprendidas en el proceso educativo); la segunda es la reflexión sobre cómo se debe producir el diseño de un proyecto, lo cual requiere dominar conocimientos sobre la interdisciplinariedad y la integración curricular; seguido del intercambio de saberes sobre este tema y la construcción del trabajo colaborativo, pues el proyecto de aprendizaje representa una construcción colectiva entre los actores escolares, fundamentalmente entre los docentes.

Por tanto, se sugiere a los docentes participar activamente en la socialización de Talleres diseñados a modo de propuesta en la presente investigación, pues en ellos se aporta toda una gama de información respecto a la integración curricular y a los procesos de planificación y evaluación, con lo cual se pretende superar los posibles vacíos de información que existan respecto a dichos procesos. Pero especialmente los talleres representan el espacio para intercambiar información y construir de manera colectiva, los aprendizajes que los propios docentes requieren sobre los procesos antes mencionados y que son altamente determinantes en la acción pedagógica que desempeñan.

CAPITULO VII

PROPUESTA DEL ESTUDIO

ESTRATEGIA DE PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE PARA FACILITAR LA INTEGRACIÓN CURRICULAR EN EL LICEO BOLIVARIANO “FRANCISCA FERRINI VELAZCO”, MUNICIPIO CANDELARIA, ESTADO TRUJILLO.

Presentación

En este capítulo, se presenta y describe la propuesta del estudio, la cual consiste en aportar una estrategia de planificación y evaluación de los proyectos de aprendizaje para facilitar la integración curricular en el L.B Francisca Ferrini Velazco, ubicado en el municipio Candelaria del estado Trujillo.

Para ello, la propuesta está estructurada de la siguiente manera: Contexto de Investigación en el cual se describe el escenario en el que se produjo la investigación y al cual se dirige la propuesta; la fundamentación teórica y los objetivos que persigue la propuesta; la justificación; y finalmente, el conjunto de estrategias para la planificación y evaluación en los proyectos de aprendizaje que faciliten la integración curricular. A continuación, se desglosan cada uno de estos aspectos.

Contexto de la Investigación

El Liceo Bolivariano Francisca Ferrini Velazco, es una institución que imparte educación media general y está ubicada en el Sector la Llanadas, de la parroquia San José, del municipio Candelaria del estado Trujillo, municipio foráneo pues está distante de los centros mayormente poblados del estado y con una población pequeña. Esta institución alberga una matrícula de 268 estudiantes, distribuidos según el sexo, en 116 varones y 152 hembras. Se imparten clases desde el 1° hasta 5° año.

Planta Física:

El Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”, funciona en una planta física construida especialmente para fines educativos, el cual es un sistema de construcción denominado Metálico Rural con una estructura donde cada Edificio presenta las siguientes características: EDIFICIO A: 01 CBIT, 05 Oficinas, 01 Sala de Profesores, 02 Salas de Baños para profesores, 01 Sala de Baños para las Hembras y 01 Sala de Baños para los Varones, 01 Cuarto de Limpieza, 04 Filtros, 01 Sala de Enfermería, 01 Biblioteca, 03 Salones de Clase y dos Pasillos. EDIFICIO B: Consta de 03 Laboratorios (Física, Química y Biología), 04 Filtros, 02 Salas de Baño para profesores, 05 Salas de Baños para Hembras y 05 Salas de Baños para Varones, 01 Cuarto de Limpieza, 01 Sala de Dibujo y 03 Salones de Clase y 02 Pasillos. EDIFICIO C: Consta de 01 laboratorio de Desarrollo Endógeno y PSP, 01 Laboratorio de Ciencias de la Tierra y Sociales, 01 Taller de Mantenimiento y Artesanía, 01 Sala de Baños para las Hembras, 01 Sala de Baños para los Varones, 01 Baño para los Profesores, 01 baño para las Profesoras y 04 Salones de Clases, 02 Pasillos. EDIFICIO D: Consta de 04 Salones de Clase, 01 Sala de Comedor, 01 Cocina, 02 Baños del Personal Ambientalista 01 para Hembras y 01 para Varones, 02 Depósitos, 02 Baños para la parte de atrás para el personal de la cocina, 02 Cuarto de Limpieza, 01 Oficina del PAE, 01 Área de Servicio de Gas. El Comedor Funciona con todas sus herramientas y materiales en buen estado. Al lado de este edificio se encuentra un depósito de basura, 01 Cuarto con el Hidroneumático en la parte trasera, en la parte delantera funciona la Oficina de Educación Física, el Dormitorio de Vigilantes y un baño para Hembra y uno para Varones.

En los alrededores del liceo se cuenta con Aéreas Verdes, 02 Jardineras en la parte del frente, 01 Plaza Cívica, 01 Busto, 02 Astas, 21 Lámparas, 01 Estacionamiento y en la parte trasera funciona la Cancha de Educación Física de usos múltiples, 10 Caminerías. Contiene un cercado de

Malla Ciclón en todo su alrededor y cuenta con los siguientes portones 01 en la entrada, Estacionamiento, Área del PAE y 01 Grande en la parte trasera; al lado de los Edificios se encuentran varios terrenos aptos para las actividades de la disciplina Agricultura.

Reseña Histórica de la Institución

En el año 1983, se inicia en la Institución la Tercera Etapa de Educación Básica, con Dos Secciones de Séptimo Año, coincidiendo este hecho con la Jubilación del Profesor Bracamonte y con la llegada a la Dirección del Lic. Rafael Rangel, también fueron nombrados dos Profesores que dictaban las asignaturas de Séptimo Grado para que trabajaran en conjunto con los Maestros de Quinto y Sexto Grado. Por prosecución Escolar se creó el Octavo y Noveno Grado de Educación Básica.

En Enero de 1997, es encargada de la Dirección del Plantel la Lic. Mirian Uzcátegui la cual se desempeña hasta marzo del año 2000. Para el Año Escolar 1999 – 2000 se abre el nivel de Educación Media Diversificada bajo la Dirección de la Lic. Mirian Uzcátegui.

A mediados de Marzo del año 2000 se encarga de la Dirección del Plantel la Lic. Damarys Castillo, permaneció en el cargo hasta mediados del 2001, fecha en que nuevamente se encarga de la Dirección del Plantel la Lic. Mirian Uzcátegui, permaneciendo en él hasta Abril del 2004, fecha en que asume como Director Encargado el Profesor Luis Alberto Ojeda Leal. Posteriormente, el 16 de septiembre de 2005; asume la dirección del Liceo el Lic. José Gregorio Barreto Núñez para dar paso a las nuevas exigencias del nuevo diseño educativo, formándose así en Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”. En este mismo año se inicia el trabajo conjunto con la Red Social Comunitaria, el Seminario de Desarrollo Endógeno, en el cual representando al Estado Trujillo se viaja a Caracas para participar en el I Encuentro de Liceos Bolivarianos es ahí donde nace la iniciativa de la construcción de una sede propia para el Liceo “Francisca Ferrini Velazco”.

En el 2006 se realizó la canalización de la construcción del liceo por medio de un proyecto de la asignatura Ciencias Biológicas de 5to Año a cargo del equipo de trabajo conformado por Johany Báez, Marielba Vargas, Yenire Saavedra, Sandra Méndez en cual fue titulado “Construcción del Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco” y asesorado por el profesor Abel Ruiz. En este mismo año se obtuvo la donación por la Asociación Mejías y posteriormente el documento legal por parte de la Alcaldía del Municipio Candelaria cuyo Alcalde en ese momento era Jerson Rodríguez. En el transcurso de este año se realizó el contacto con la Ministra de Industria Ligera y Comercio (MILCO); María Cristina Iglesia en Cemento Andino; posteriormente viajo una comisión a Caracas con FEDE integrada por Eduardo Sequeira, Zoraida Benítez, José Gregorio Barreto para entregar documentos de donación del terreno, levantamiento topográfico, Análisis de suelo, entregado en la sala de Proyecto FEDE Caracas.

En el año 2007 se logra la aprobación de la construcción del liceo y se llama a licitación de las Empresas. En abril de este año, comienza la construcción del liceo “Francisca Ferrini Velazco”. En julio de 2007 se realiza la reformulación del Proyecto original, se reestructura dicho proyecto para la calle del sector el Estadio de Las Llanadas.

En los años 2008, 2009 y 2010 se inicia la construcción del liceo por la empresa COHLAN. En enero del 2010 asume la Subdirección del liceo “Francisca Ferrini Velazco” la Lcda. Ángela Materano y luego a finales del año 2011 toma la construcción del Liceo la empresa TORRALBCO.

A mediados del año 2012 finaliza la construcción del liceo y la Empresa Encargada de culminar la obra fue Construcciones Civiles C.A., la cual emprendió su trabajo sin parar para transformar nuestra realidad en cuanto a planta física obteniendo como resultado la Culminación del liceo “Francisca Ferrini Velazco” cuya obra es finalizada en Septiembre 2012. A finales del año 2012 asume la Dirección del liceo “Francisca Ferrini Velazco” el Lcdo. Marcos Antonio Godoy, la Subdirección la Lcda. Edilsa Bastidas, la

Coordinación Pedagógica el Lcdo. Audelino Ángel, la Coordinación de Evaluación El Lcdo. José Gregorio Barreto Núñez y la Coordinación del PAE la Lcda. Ángela Materano.

En la actualidad, la institución cuenta con la siguiente estructura de personal:

Personal	N°
Director	01
Subdirector	01
Coordinadores Pedagógicos	01
Coordinador de Evaluación	01
Coordinador del PAE	01
Docentes Graduados en Educación	12
Docentes no graduados	08
Secretarias	03
Bibliotecarios	01
Aseadores (Personal de apoyo ambiental)	08
Madres colaboradoras	04
Vigilantes	02

Elaborado por Ocanto (2014)

Aspectos Físicos Naturales.

La comunidad de las Llanadas cuenta con una gran cantidad de sectores poblados de los cuales se pueden mencionar: Instituciones, Empresas, Establecimientos Comerciales (bodegas, talleres mecánicos, ferretería entre otros) y en el aspecto natural se cuenta con fuentes naturales con una gran flora y fauna. La comunidad cuenta con vías de acceso, en su mayoría sin asfaltar. Cuenta con servicio de transporte de parte de varias líneas, sin embargo se presenta la problemática de que éstas se niegan a transportar estudiantes la mayoría de las veces, lo que genera

retraso en la llegada a clase de los estudiantes que viven más distantes de la institución.

Servicios e Instituciones disponibles en la comunidad.

- Luz Eléctrica
- Aseo Urbano
- Dispensario Médico
- Prefectura
- Gas
- Acueducto
- Transporte Público
- Aguas no servidas
- Empresa de Cemento Andino.
- Empresa de Etanol.
- Emisora Comunitaria.
- Cyber.
- Junta Parroquial.
- Escuela.
- Iglesia.
- Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco”

Elementos que degradan el Ambiente en el que se inserta la Institución Educativa.

- La Tala.
- La Quema.
- Desechos sólidos.
- Desechos por la polución de Cemento Andino.
- Etanol.

La presentación y descripción de ciertos aspectos del contexto conformado por el L.B Francisca Ferrini Velazco, del municipio Candelaria, estado Trujillo; abre posibilidades para que, desde la metodología de proyectos que se exigen en el currículo de educación media general, se lleven a cabo los procesos de Planificación y Evaluación integrando distintas disciplinas que se vinculen justamente a las características del contexto.

Como puede observarse, la comunidad donde se inserta el L.B “Francisca Ferrini Velazco” posee aspectos que pueden representar temas potenciales para abordarse en los proyectos, en especial aquellos que representan amenazas para la comunidad y la institución educativa, como por ejemplo la acumulación de desechos sólidos, la emanación de contaminantes de las empresas Etanol y Cemento Andino, o la ausencia de potabilidad del agua. También son pertinentes las consecuencias ambientales de la tala y la quema, cuyo abordaje como tema de un proyecto de aprendizaje podría propiciar la reflexión y cambio de actitudes en los estudiantes sobre estas prácticas, que se desarrollan a diario en virtud del deficiente servicio de recolección de basura, problema que trae consigo la acumulación de desechos; generando a su vez, el incremento de insectos y roedores perjudiciales para la salud del colectivo.

Fundamentación Teórica

La Educación Bolivariana ha establecido en el diseño curricular para los liceos bolivarianos, la metodología por proyectos los cuales necesariamente implican llevar a cabo la Integración Curricular en la ejecución de los mismos.

En consecuencia, se requiere enfocar la atención sobre la integración curricular y cómo lograrla ante la demanda actual que exige la superación del tradicional paradigma curricular centrado en la transmisión de información, datos, conocimientos redundante en currículos cargados de contenidos. Se abre paso el paradigma o enfoque de la interdisciplinariedad como elemento necesario para la integración curricular.

Desde la perspectiva de la interdisciplinariedad se deben asegurar oportunidades al aprendiz para desarrollar destrezas de pensamiento por la vía del descubrimiento, la investigación y la integración de las diferentes disciplinas; elementos que son necesarios en la construcción del conocimiento, acción que riñe con el enfoque o paradigma tradicional, el cual se centra en la memorización de información.

La interdisciplinariedad busca los puntos comunes entre las disciplinas; produciéndose inicialmente el énfasis intencional en la identificación de relaciones entre éstas, para que el estudiante integre el conocimiento. Luego se produce, según lo plantea Piaget (1970), la cooperación entre varias disciplinas que conduce a interacciones reales; a la reciprocidad en los intercambios y, como resultado, enriquecimientos mutuos. Por tanto, integrar el currículo y, particularmente, utilizar el enfoque interdisciplinario permite al docente explicar cómo intervienen y se relacionan tres elementos principales: docente, estudiante y contenido para crear las condiciones idóneas que favorecen la construcción de un aprendizaje significativo, razones pedagógicas que básicamente plantean la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento escolar y lograr que los estudiantes obtengan el conocimiento desde distintas perspectivas y sean capaces relacionar los nuevos conocimientos con los que ya poseen, hecho que se concibe como aprendizaje significativo.

Objetivos de la Propuesta

General

Diseñar estrategias a docentes y directivos del L.B “Francisca Ferrini Velazco” sobre los procesos de Planificación y Evaluación que permitan la integración curricular en los proyectos de aprendizaje.

Específicos

- Establecer el plan de acción para el diseño y desarrollo de Talleres que orienten a docentes y directivos del L.B “Francisca Ferrini Velazco”, sobre los procesos de Planificación y Evaluación que faciliten la integración curricular en los proyectos de aprendizaje.
- Determinar las condiciones necesarias en el L.B “Francisca Ferrini Velazco”, para el desarrollo de los talleres que orienten a docentes y directivos en los procesos de planificación y evaluación que faciliten la integración curricular.
- Socializar el Plan de Acción a desarrollar entre los actores escolares del L.B “Francisca Ferrini Velazco”, ubicado en el municipio Candelaria, estado Trujillo.

Justificación de la Propuesta

La propuesta que se presenta en esta sección del estudio, se justifica a partir de la realidad diagnosticada en el L.B “Francisca Ferrini Velazco”, ubicado en el municipio Candelaria, estado Trujillo; la cual muestra que las condiciones para el diseño de Proyectos de Aprendizaje no son las idóneas, pues revelan limitantes en los procesos de planificación y evaluación que afecta la integración curricular. En cuanto a la organización de aprendizajes, todos perciben la ausencia de espacios o acciones a través de las cuales se oriente y logre tal integración, lo que permite concluir que las acciones para diseñar y desarrollar los aprendizajes enmarcados en los proyectos tiende a ser parcelario, es decir, no se logra de forma real y efectiva.

Por tanto, se justifica desde el plano de esta investigación, aportar estrategias que, desde los procesos de planificación y evaluación, puedan facilitar la integración curricular en los proyectos de aprendizaje que se desarrollan en el L.B “Francisca Ferrini Velazco”, la cual representó el contexto de esta investigación.

Estrategias para la Planificación y Evaluación, facilitadoras de la Integración Curricular.

Tomando en consideración que la meta central de la presente investigación es proponer estrategias para facilitar entre docentes y directivos del L.B Francisca Ferrini Velazco, la integración curricular desde los procesos de planificación y evaluación de los proyectos de aprendizaje, es necesario asumir, para efecto del presente trabajo, un tipo de estrategia que haga posible propiciar la divulgación o socialización de información, dejando entre los sujetos a quienes van dirigidas, la formación o capacitación sobre el tema, en este caso, la planificación y evaluación de proyectos de aprendizaje que faciliten la integración curricular. En tal sentido, se asume en esta propuesta el Taller como estrategia debido a que hace posible trabajar con grupos y propiciar el intercambio de ideas e información entre los participantes. Se hace pertinente definir la estrategia de Taller, para lo cual se considera lo que aporta Calzado (2004) como Taller de Capacitación:

...una forma de organización para la reflexión grupal sobre problemas profesionales, sus causas, consecuencias y alternativas de soluciones en correspondencia con los contextos en que se manifiestan. En él se aprovechan las potencialidades del grupo para proyectar soluciones profesionales y/o científicas a los problemas, debe lograr la integración de saberes: entre teoría y práctica, producción y asimilación de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y su reflejo en la ética profesional; entre lo temático y lo dinámico en las relaciones interpersonales.

Su gran ventaja es, según Candelo, Ortiz y Unger (2003), su posibilidad de desarrollarse en un ambiente grupal y participativo. Esto hace posible los intercambios de experiencias y con ello, la generación de múltiples y mutuos aprendizajes. La duración de un taller y el número de participantes están sujetos a la conjugación de diferentes criterios, en especial a la necesidad de profundizar y extender el tema de la capacitación.

La formación o capacitación a través de talleres tiene como objetivo lograr la transformación de actitudes y prácticas de quienes participen en ellos, de manera tal que se realicen nuevos objetivos y formas de actuar. Para ello es necesario la intervención equilibrada de procesos: La reflexión sobre las acciones cotidianas partiendo de las propias experiencias; la reflexión sobre otras experiencias concretas, la apropiación de conceptos, métodos y herramientas; participar, concretar posiciones grupales como síntesis de experiencias recogidas, realizar prácticas de aplicación concretas.

También el taller debe orientarse al logro de una experiencia de trabajo colectivo, donde se produzca el intercambio, argumentar y contra argumentar, defender posiciones y buscar consensos. Igualmente debe ser una experiencia de trabajo creativo al sumar experiencias, elementos conceptuales, reflexiones; en el marco de discusiones grupales que contribuyan a generar puntos de vistas y soluciones. Además debe representar una experiencia de trabajo concreto al propiciar el diseño de planes de trabajo y tareas realizables a corto, mediano y largo plazo.

Con la modalidad de Talleres en esta propuesta, se busca solventar la problemática encontrada en relación al tema de la integración curricular en los procesos de planificación y evaluación de proyectos de aprendizaje que se vienen desarrollando en el L.B “Francisca Ferrini Velazco” del municipio Candelaria, estado Trujillo.

Metodología

Para desarrollar la propuesta, se considera el Diseño de Talleres, metodología que ya fue definida anteriormente. Para ello, se asume el diseño de los mismos en tres niveles, los cuales se especifican a continuación:

Nivel 1: Planeación del Taller:

- Definición de Objetivos de cada taller.
- Preparación del material didáctico.
- Suministrar información a los participantes sobre la metas del taller.
- Definición de Métodos, Técnicas, Dinámicas y Recursos.

Nivel 2: Ejecución del Taller:

- Presentación
- Aplicación de alguna dinámica que active a los integrantes del grupo.
- Enunciar objetivos (informar al grupo lo que se espera lograr con la realización del taller, establecer reglas y explicar las actividades que se realizarán, destacar papel de la retroalimentación)
- Crear una atmósfera adecuada y favorable para el flujo de la información
- Propiciar la participación activa.
- Proporcionar la información (conocimientos sobre el tema del taller)
- Enfatizar aprendizajes claves.
- Cambiar actividades cuando se considere necesario.

Nivel 3: Evaluación del Taller

- Resumir la sesión y pedir a los participantes la retroalimentación.
- Destacar los aspectos claves tratados en el taller
- Propiciar la reflexión entre los participantes respecto a la información dada a través de cada taller. (Plenaria)
- Cerrar con la aplicación de una dinámica.

Plan de Acción de la Propuesta de Estrategias para la Planificación y Evaluación, facilitadoras de la Integración Curricular

Considerando que la modalidad asumida como estrategia en esta propuesta es el taller, luce pertinente diseñar un conjunto de talleres tanto para el proceso de planificación como el de evaluación en los proyectos de aprendizaje que faciliten la integración curricular. Para ello se presenta a continuación el plan de acción que guía la propuesta de la investigación:

¿Qué hacer?	¿Para qué?	¿Dónde?	¿Cuándo?	¿Quiénes participan?	Recursos
Diseño de talleres	Orientar los procesos de planificación y evaluación que faciliten la integración curricular	L.B "Francisca Ferrini Velazco"	Tiempo consultado a la dirección del Plantel	Docentes Directivos Responsables del Taller	-Video Beam -Computador -Retroproyector -Material impreso

El plan de acción antes presentado, implica talleres para cada uno de los procesos aquí abordados, como son la planificación y la evaluación; los cuales son determinantes en el proceso pedagógico y, a la luz de la integración curricular, representan momentos en los cuales los docentes, siguiendo los lineamientos curriculares, deben necesariamente integrar las disciplinas de las diferentes áreas de aprendizaje que se establecen en el diseño curricular del nivel de educación media general del modelo educativo para los liceos bolivarianos.

Por tanto, se muestran a continuación, los talleres propuestos para los procesos de planificación y evaluación que faciliten la integración curricular.

Cuadro General de Talleres

Taller	Objetivo	Contenido	Recursos	Evaluación	Tiempo
1.-¿Qué sabemos sobre Interdisciplinaridad?	Mostrar la interdisciplinaridad como la manera sistemática de integrar las disciplinas del conocimiento a un determinado contexto.	-Comunicación del conocimiento. -Cruce entre disciplinas diferentes. -Establecimiento de relaciones entre disciplinas -Condiciones para la interdisciplinaridad. -La Gestión y la interdisciplinaridad.	Retroproyector, Diapositivas,, Participantes, Facilitador	La evaluación será de tipo formativa pues tiene como intención propiciar la sensibilización de los asistentes en los Talleres. En cuanto a los criterios empleados para evaluar el aprendizaje serán: -Asistencia. -Participación Activa. -Calidad de las preguntas y respuestas. -Acuerdos del grupo.	2 Horas
2.-¿Qué entendemos por integración curricular?	Identificar características y elementos del proceso de planificación en el marco de la integración curricular	-El currículo y la función que cumple. -El currículo instruccional. -Organización de los contenidos temático. -Currículos agregados y currículos integrados -La Clasificación y enmarcación de contenidos. -Formas de llevar la integración curricular: Globalización de saberes.			2 Horas
3.-La planificación en el marco de la integración curricular.	Propiciar el análisis del Proceso de Planificación como elemento necesario para la integración curricular.	-Características de planificación en el currículo bolivariano. -Elementos curriculares en la planificación. -Metodología de proyectos. -Condiciones para el diseño de los proyectos de aprendizaje. -Metas de los proyectos de aprendizaje			4 horas
4.-La Evaluación en la integración curricular	Analizar el papel del proceso de evaluación en la integración curricular	-Definiciones sobre el proceso de evaluación. -La evaluación y el contexto donde se produce el aprendizaje. -Características de la evaluación de acuerdo al currículo bolivariano. -Tipos de Evaluación -Formas de evaluación -Estrategias de evaluación			4horas
5.- La evaluación diagnóstica	Propiciar la reflexión sobre el papel de la evaluación diagnóstica	-Definición -Finalidad -Instrumentos para aplicar la evaluación diagnóstica -Interpretación de resultados de la evaluación diagnóstica			4 horas
6.-Evaluación procesual o formativa	Analizar el papel de la evaluación formativa y su importancia	-Definición -Finalidad -Instrumentos para aplicar la evaluación formativa -Interpretación de resultados de la evaluación formativa			6 horas
7.- Evaluación Sumativa	Establecer la finalidad de la evaluación sumativa	-Definición -Finalidad -Instrumentos para aplicar la evaluación sumativa -Interpretación de resultados de la evaluación sumativa.			4 horas

Taller N° 1
Tema: ¿Qué sabemos sobre Interdisciplinaridad?
Participantes: Docentes y Directivos del L.B “Francisca Ferrini Velazco”.
Fecha: _____
Lugar: Instalaciones del plantel

Tiempo	Actividades /Temas a Tratar	Finalidad	Materiales Necesarios	Procedimiento/Técnica/ Dinámica
1 hora	-Fase Inicial: -Bienvenida -Presentación de participantes. -Aplicación de dinámica grupal. -Objetivos del taller -Logística del Taller -Expectativas del grupo	Orientar y motivar a las/os participantes, a través de un ambiente de confianza, sobre los objetivos del evento así como expectativas del grupo, logística, etc.	Elementos ambientadores del lugar	Metodología Participativa. Trabajo en Grupo Creatividad y contextualización en la presentación
1 1/2 hora	Fase Central -Presentación y definición de: Comunicación del conocimiento. -Cruce entre disciplinas diferentes. -Establecimiento de relaciones entre disciplinas -Condiciones para la interdisciplinaridad. -La Gestión y la interdisciplinaridad. Se parte del intercambio de experiencias entre las personas participantes y confrontándolas con nuevos referentes críticos	Se presenta, discute y profundiza la temática, mostrando la interdisciplinaridad como la manera sistemática de integrar las disciplinas del conocimiento a un determinado contexto.	Video Beam Material Impreso Papelografos Marcadores	Presentación de contenidos (Facilitador) Desarrollo temático a través de la Participación activa de los asistentes al taller. Formación de Grupos Desarrollo de la Plenaria
30 minutos	R E F R I G E R I O			
45 minutos	Fase Final Retroalimentación sobre el tema tratado -Evaluación a través de participación efectiva.	Se elabora conclusión o resumen de tema del Taller. Se intercambian ideas sobre lo aprendido, en función del contenido del taller de capacitación.	Papel Lápices	Intercambio Oral en la plenaria Sistematización escrita de los resultados

Taller N° 2**Tema:** ¿Qué entendemos por integración curricular?**Participantes:** Docentes y Directivos del L.B "Francisca Ferrini Velazco".**Fecha:** _____**Lugar:** Instalaciones del plantel

Tiempo	Actividades /Temas a Tratar	Finalidad	Materiales Necesarios	Procedimiento/Técnica /Dinámica
1 hora	Fase Inicial: -Bienvenida. -Aplicación de Dinámica de Grupo -Presentación de participantes. -Objetivos del taller -Logística del Taller -Expectativas del grupo	Orientar y motivar a las/os participantes, a través de un ambiente de confianza, sobre los objetivos del evento así como expectativas del grupo, logística, etc.	Elementos ambientadores del lugar	Metodología Participativa. Trabajo en Grupo Creatividad y Contextualización en la presentación Plenaria
1 1/2 hora	Fase Central. Abordaje de los temas: El currículo y la función que cumple. -El currículo instruccional. -Organización de los contenidos temáticos. -Currículos agregados y currículos integrados -La Clasificación y enmarcación de contenidos. -Formas de llevar la integración curricular: Globalización de saberes	Identificar características y elementos del proceso de planificación en el marco de la integración curricular	Video Beam Material Impreso Papelógrafos Marcadores	Presentación de contenidos (Facilitador) Desarrollo temático a través de la participación activa de los asistentes al taller. Formación de Grupos Plenaria
30 minutos	REFRIGERIO			
45 minutos	Fase Final Retroalimentación sobre el tema tratado -Evaluación a través de participación efectiva.	Se elabora conclusión o resumen de tema del Taller. Se intercambian ideas sobre lo aprendido, en función del contenido del taller de capacitación.	Papel Lápices	Intercambio Oral en la plenaria Sistematización escrita de los resultados

<p>Taller N° 3 Tema: La planificación en el marco de la integración curricular. Participantes: Docentes y Directivos del L.B “Francisca Ferrini Velazco”. Fecha: _____ Lugar: Instalaciones del plantel</p>
--

Tiempo	Actividades /Temas a Tratar	Finalidad	Materiales Necesarios	Procedimiento/Técnica/Dinámica
1 hora	<p>Fase Inicial: -Bienvenida. -Presentación de participantes. -Aplicación de dinámica. -Objetivos del taller -Logística del Taller -Expectativas del grupo</p>	Orientar y motivar a las/os participantes, a través de un ambiente de confianza, sobre los objetivos del evento así como expectativas del grupo, logística, etc.	Elementos ambientadores del lugar	Metodología Participativa. Trabajo en Grupo Creatividad y contextualización en la presentación
1 1/2 hora	<p>Fase Central Características de planificación en el currículo bolivariano. -Elementos curriculares en la planificación. -Metodología de proyectos. -Condiciones para el diseño de los proyectos de aprendizaje. -Metas de los proyectos de aprendizaje</p>	Propiciar el análisis del Proceso de Planificación como elemento necesario para la integración curricular.	Video Beam Material Impreso Papelógrafos Marcadores	Presentación de contenidos (Facilitador) Desarrollo temático a través de la Participación activa de los asistentes al taller. Formación de Grupos Desarrollo de la Plenaria
30 minutos	R E F R I G E R I O			
45 minutos	<p>Fase Final Retroalimentación sobre el tema tratado -Evaluación a través de participación efectiva.</p>	Se elabora conclusión o resumen de tema del Taller. Se intercambian ideas sobre lo aprendido, en función del contenido del taller de capacitación.	Papel Lápices	Intercambio Oral en la plenaria Sistematización escrita de los resultados

Taller N° 4**Tema:** La Evaluación en la integración curricular**Participantes:** Docentes y Directivos del L.B "Francisca Ferrini Velazco".**Fecha:** _____**Lugar:** Instalaciones del plantel

Tiempo	Actividades /Temas a Tratar	Finalidad	Materiales Necesarios	Procedimiento/Técnica/ Dinámica
1 hora	Fase Inicial: -Bienvenida. -Presentación de participantes. -Dinámica grupal -Objetivos del taller -Logística del Taller -Expectativas del grupo	Orientar y motivar a las/os participantes, a través de un ambiente de confianza, sobre los objetivos del evento así como expectativas del grupo, logística, etc.	Elementos ambientadores del lugar	Metodología Participativa. Trabajo en Grupo Creatividad y contextualización en la presentación
1 1/2 hora	Fase Central Definiciones sobre el proceso de evaluación. -La evaluación y el contexto en el que se produce el aprendizaje. -Características de la evaluación de acuerdo al currículo bolivariano. -Tipos de Evaluación -Formas de evaluación -Estrategias de evaluación	Analizar el papel del proceso de evaluación en la integración curricular	Video Beam Material Impreso Papelógrafos Marcadores	Presentación de contenidos (Facilitador) Desarrollo temático a través de la participación activa de los asistentes al taller. Formación de Grupos Desarrollo de la Plenaria
30 minutos	R E F R I G E R I O			
45 minutos	Fase Final Retroalimentación sobre el tema tratado -Evaluación a través de participación efectiva.	Se elabora conclusión o resumen de tema del Taller. Se intercambian ideas sobre lo aprendido, en función del contenido del taller de capacitación.	Papel Lápices	Intercambio Oral en la plenaria Sistematización escrita de los resultados

Taller N° 5 Tema: La Evaluación Diagnóstica Participantes: Docentes y Directivos del L.B “Francisca Ferrini Velazco”. Fecha: _____ Lugar: Instalaciones del plantel
--

Tiempo	Actividades /Temas a Tratar	Finalidad	Materiales Necesarios	Procedimiento/Técnica/ Dinámica
1 hora	-Fase Inicial: -Bienvenida. -Presentación de participantes Dinámica grupal -Objetivos del taller -Logística del Taller -Expectativas del grupo	Orientar y motivar a las/os participantes, a través de un ambiente de confianza, sobre los objetivos del evento así como expectativas del grupo, logística, etc.	Elementos ambientadores del lugar	Metodología Participativa. Trabajo en Grupo Creatividad y contextualización en la presentación
1 1/2 hora	Fase Central Definición de: -Finalidad -Instrumentos para aplicar la evaluación diagnóstica -Interpretación de resultados de la evaluación diagnóstica	Propiciar la reflexión sobre el papel de la evaluación diagnóstica	Video Beam Material Impreso Papelógrafos Marcadores	Presentación de contenidos (Facilitador) Desarrollo temático a través de la participación activa de los asistentes al taller. Formación de Grupos Desarrollo de la Plenaria
30 minutos	R E F R I G E R I O			
45 minutos	Fase Final Retroalimentación sobre el tema tratado -Evaluación a través de la participación efectiva.	Se elabora conclusión o resumen de tema del Taller. Se intercambian ideas sobre lo aprendido, en función del contenido del taller de capacitación.	Papel lápices	Intercambio Oral en la plenaria Sistematización escrita de los resultados

Taller N° 6 Tema: Evaluación procesual o formativa Participantes: Docentes y Directivos del L.B “Francisca Ferrini Velazco”. Fecha: _____ Lugar: Instalaciones del plantel

Tiempo	Actividades /Temas a Tratar	Finalidad	Materiales Necesarios	Procedimiento/ Técnica/ Dinámica
1 hora	-Fase Inicial: -Bienvenida. -Presentación de participantes -Aplicación de una dinámica -Objetivos del taller -Logística del Taller -Expectativas del grupo	Orientar y motivar a las/os participantes, a través de un ambiente de confianza, sobre los objetivos del evento así como expectativas del grupo, logística, etc.	Elementos ambientadores del lugar	Metodología Participativa. Trabajo en Grupo Creatividad y contextualización en la presentación
1 1/2 hora	Fase Central -Definición -Finalidad -Instrumentos para aplicar la evaluación formativa -Interpretación de resultados de la evaluación formativa	Analizar el papel de la evaluación formativa y su importancia	Video Beam Material Impreso Papelógrafos Marcadores	Presentación de contenidos (Facilitador) Desarrollo temático a través de la participación activa de los asistentes al taller. Formación de Grupos Desarrollo de la Plenaria
30 minutos	R E F R I G E R I O			
45 minutos	Fase Final Retroalimentación sobre el tema tratado -Evaluación a través de participación efectiva.	Se elabora conclusión o resumen de tema del Taller. Se intercambian ideas sobre lo aprendido, en función del contenido del taller de capacitación.	Papel lápices	Intercambio Oral en la plenaria Sistematización escrita de los resultados

Taller N° 7 Tema: Evaluación Sumativa Participantes: Docentes y Directivos del L.B “Francisca Ferrini Velazco”. Fecha: _____ Lugar: Instalaciones del plantel
--

Tiempo	Actividades /Temas a Tratar	Finalidad	Materiales Necesarios	Procedimiento /Técnica/ Dinámica
1 hora	-Fase Inicial: -Bienvenida. -Presentación de participantes. -Aplicación de dinámica. -Objetivos del taller -Logística del Taller -Expectativas del grupo	Orientar y motivar a las/os participantes, a través de un ambiente de confianza, sobre los objetivos del evento así como expectativas del grupo, logística, etc.	Elementos ambientadores del lugar	Metodología Participativa. Trabajo en Grupo Creatividad y contextualización en la presentación
1 1/2 hora	Fase Central Definición -Finalidad -Instrumentos para aplicar la evaluación sumativa -Interpretación de resultados de la evaluación sumativa	Analizar el papel de la evaluación sumativa y su importancia	Video Beam Material Impreso Papelógrafos Marcadores	Presentación de contenidos (Facilitador) Desarrollo temático a través de la participación activa de los asistentes al taller. Formación de Grupos Desarrollo de la Plenaria
30 minutos	R E F R I G E R I O			
45 minutos	Fase Final Retroalimentación sobre el tema tratado -Evaluación a través de participación efectiva.	Se elabora conclusión o resumen de tema del Taller. Se intercambian ideas sobre lo aprendido, en función del contenido del taller de capacitación.	Papel Lápices	Intercambio Oral en la plenaria Sistematización escrita de los resultados

CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE UNA NUEVA PRÁCTICA EDUCATIVA ENMARCADO BAJO LA CONCEPCIÓN DE PROYECTOS.

Una vez participado los docentes del liceo en los distintos talleres se hace necesario modificar la cotidianidad de la práctica docente, donde:

- El espacio educativo pierde la frontera marcada por las paredes del liceo, en tal sentido el entorno obtiene una nueva significación por los insumos (actores locales, ambiente, manifestaciones culturales) que proporciona como generador de nuevos conocimientos.
- El tiempo adquiere otro significado el horario de clases fragmentado según las asignaturas se convierten en jornadas de trabajo por proyecto y áreas de aprendizaje.
- En este contexto, el trabajo individual de los docentes no sería posible, se hace necesario trabajo en equipo para la concepción del proyecto, planificación de contenidos y estrategias de aprendizaje a emplear así como las diferentes formas de evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, R. y Behnan, B. (2002). Apunte. Conceptos básicos sobre integración curricular. [En línea]. Recuperado el 4 de mayo del 2013. Disponible en: http://info.worldbank.org/etools/docs/library/87522/nicaragua/efa/docs/nicaragua_workshop/train_mat_mar04/concep.html
- Ander-Egg, E. (1999). Interdisciplinariedad en Educación. Edic. Magisterio del Río de la Plata. Colección: Respuestas Educativas. Buenos Aires.
- Arias, F. (2006) El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica. (Quinta Edición). Editorial Episteme. Caracas.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Investigación y Educación en Enfermería, vol. XVIII, núm. 1, marzo, 2000, pp. 13-26, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Arráez, M. (2008) Modelo de Integración Curricular para la Educación Básica en Venezuela. Investigación y Postgrado, Vol. 23, No. 2, 2008. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815752012>.
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.
- Balestrini, M. (2007) Como se elabora el Proyecto de Investigación. (11ª Edición) Caracas. Consultores Asociados.
- Bastidas, Arturo. (2012). Hacia la integración curricular de los proyectos de aprendizaje en las escuelas técnicas robinsonianas. Una visión interdisciplinaria. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad de los Andes. Núcleo Universitario "Rafael Rangel". Trujillo.
- Bernstein, B. (1977). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. Tomado de: Class, Codes and control, Vol. III. Towards a Theory of Educational Transmissions London: Routledge and Kegan Paul. Traducido por Mario Díaz.
- Bisquerra, R. (2000). Metodología de investigación educativa. Editorial CEAC. Barcelona, España.
- Bolívar, O. et al. (2003). Bases, criterios y pautas para el diseño curricular de los Programas de Formación de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas.

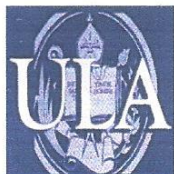
- Bruner, J. (2001). El proceso mental en el aprendizaje. (2da. Ed.) Madrid: Narcea.
- Calzado, D. (2004). El Taller del Lenguaje. Tesis de Maestría en Educación Avanzada.
- Candelo, C., Ortiz, A. y Unger B. (2003). Hacer Talleres. Una guía para capacitadores. WWF Colombia (Fondo mundial para la naturaleza) IFOK (Instituto para la comunicación en organizaciones. Alemania.) Cali, Colombia.
- Carreño Z, y Vallejo, M. (2008), Proyecto de Aprendizaje (PA). Cumaná. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos71/proyecto-aprendizaje-estrategia-desarrollo-humano/proyecto-aprendizaje-estrategia-desarrollo-humano2.shtml#ixzz2dAED3fQb>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Gaceta Oficial N° 36860, 30-12-1999. Caracas.
- Cortés de Arabia, A. (2007). La interdisciplinariedad en la Educación Universitaria. [En línea]. Recuperado el 25 de mayo de 2013. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cijs-unc/20110718092523/sec10004a.pdf>.
- Cupares, S. (2006). Diagnóstico para determinar los Niveles de Integración y corresponsabilidad en las Escuelas Bolivarianas de la Parroquia Catedral.
- Díaz, F. (2006). Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill. México
- Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. (2007). Caracas: Edición Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia, CENAMEC.
- Dubs de M., R. (2002). El proyecto factible: una modalidad de investigación. SAPIENS, Revista Científica de Investigación, Diciembre Año/vol. 3, N° 002. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas – Venezuela. [En línea]. Recuperado el 20 de abril de 2012. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/410/41030203.pdf>.
- Follari, R. (1980) Interdisciplinariedad, espacio ideológico. Simposio sobre Alternativas Universitarias. UAM – Azcapotzaico, México.

- Grisolía, M; Rivas, R y Chávez, M. (2009). Indagando sobre la integración de las ciencias en los liceos bolivarianos. Paradigma. [En línea]. Vol. XXX, N° 1, Junio de 2009 / 151 – 167. Recuperado 30 abril 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php>.
- Hernández, M. (1998) Escuela para maestros. Colombia: Enciclopedia para la Pedagogía Práctica.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista., L. (2007). Metodología de Investigación. (4ª Edición). McGraw-Hill. México.
- Katz, L. & Chard, S. (2000) Engaging Children's Minds: The Project Approach.(2nd ed.) Stamford, CT: Ablex.
- Lacueva, A. (2000). Ciencia y tecnología en la escuela. Editorial Popular. España.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- Lortie, M. (1973). Diseño curricular y aprendizaje significativo en currículo y aprendizaje. Madrid: Itaka Monográfico.
- Magendzo, A. (2003) Transversalidad y currículum. Edición, 1ª ed. Publicación, Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación. (2006) Diagnóstico sobre principales problemas en las Instituciones Educativas venezolanas. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas - Venezuela.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). La evaluación en el sistema educativo bolivariano. Caracas, Venezuela. Noviembre, 2007. En Educerev.12n.40 Mérida, ULA. (2008).
- Pachano, R. (2005) Proyectos Pedagógicos Comunitarios. Cuaderno Educere. La Revista Venezolana de Educación. Cuaderno Número 4.Seria Verde. Septiembre. Mérida- Venezuela. ULA.
- Patman, T. (1996). Constructivismo Social. España: Cúnica.
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra.

- Piaget, J. (1968). Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente. Ed. Revolucionaria. La Habana.
- Piaget, J. (1970). Problemas generales de la investigación interdisciplinaria y mecanismos comunes. Alianza Editorial. Madrid.
- Quintana, H. (1998). Integración curricular y globalización, Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Santo Domingo, República Dominicana. Disponible en: http://ofdp_rd.tripod.com/encuentro/ponencias/hquintana.html
- Rogers, C. (1961) El Proceso de convertirse en persona. Material Mimeografiado.
- Santiago, A. (2007). La Educación Tecnocrática y la evaluación con Pruebas Objetivas. Evaluación e Investigación N° 1. Año 2. Enero-Junio 2007. Universidad de Los Andes. Táchira.
- Tamayo, M. (2005). El proceso de la investigación científica. (Cuarta Edición). México: Editorial Limusa.
- Vélez P. y Vera M. (2010) Incidencia de la propuesta de integración de áreas de aprendizaje en la evaluación de la Educación Secundaria Bolivariana. Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Programa de Profesionalización Docente.
- Villarini, A. (2000). El currículo orientado al desarrollo humano integral. Puerto Rico. Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento, Inc. Disponible en: http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Curriculo_desarrollo_humano.pdf
- Vygotsky, L. (2000) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Zaffaroni, R. E (2003). *Derecho Penal*. Parte General. Segunda Edición. Edit. Ediar. Buenos Aires, Argentina.

ANEXOS

bdigital.ula.ve

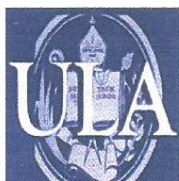


UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA,
ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

CONSTANCIA DE VALIDACION

Yo, Felipe Delgado de la Cruz, Titular de la Cédula de Identidad N° 3.905.573, de profesión Lic. en Educación por medio de la presente hago constar que he revisado y validado el instrumento presentado por la **Lic. Lusmar Ocampo Ramirez**, portadora de la Cédula de Identidad N° **14.718.013**, aspirante al título Magister en Gerencia de la Educación, el cual será utilizado para recabar información necesaria para su trabajo de grado titulado: **"La Integración Curricular en los Proyectos de Aprendizaje (Liceo Bolivariano "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del Estado Trujillo)"**.

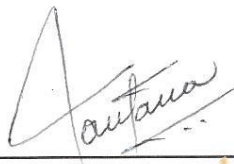
Felipe Delgado de la Cruz



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA,
ECONÓMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

CONSTANCIA DE VALIDACION

Yo, Nancy Santos Cora, Titular de la Cédula de Identidad N° 3975147, de profesión Socióloga, por medio de la presente hago constar que he revisado y validado el instrumento presentado por la **Lic. Lusmar Ocanto Ramirez**, portadora de la Cédula de Identidad N° **14.718.013**, aspirante al título Magister en Gerencia de la Educación, el cual será utilizado para recabar información necesaria para su trabajo de grado titulado: "**La Integración Curricular en los Proyectos de Aprendizaje** (Liceo Bolivariano "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del Estado Trujillo)".





UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA,
ECONOMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

La Integración Curricular en los Proyectos de Aprendizaje
(Liceo Bolivariano "Francisca Ferrini Velazco" municipio Candelaria del
Estado Trujillo)

Autora: Licda. Lusmar Ocanto R.

Tutora: Dra. Nancy Santana C.

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS DIRECTIVOS DEL L.B FRANCISCA FERRINI
VELAZCO, MUNICIPIO CANDELARIA EDO. TRUJILLO.**

Presentación

El cuestionario que se presenta a continuación, está dirigido a los Directivos del L.B "Francisca Ferrini Velazco, del municipio Candelaria del Estado Trujillo. El mismo tiene como finalidad, obtener información sobre las condiciones actuales en las que se diseñan los proyectos de aprendizaje y las características de los procesos de planificación y evaluación que orienten la integración curricular en los proyectos de aprendizaje. El cuestionario está conformado por 17 ítems con seis alternativas para su respuesta. El mismo es de carácter anónimo y la información que se obtenga a través del mismo se empleará solo para la construcción de la base de datos de la investigación.

CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS

Nº	ITEMS	SI	NO	ESPECIFIQUE
1	Desde la dirección del plantel se promueve el desarrollo de proyectos pedagógicos en los que se considere las condiciones del contexto al que pertenece la institución.			
2	La dirección del plantel monitorea los proyectos de aprendizaje respecto al abordaje de algún problema del contexto histórico social del estudiante.			
3	Desde la Dirección del plantel se establecen los espacios para que los docentes de las diferentes disciplinas trabajen en grupo para organizar con criterios racionales, los contenidos a ser aprendidos por los estudiantes a través de los proyectos			
4	Generalmente, el tiempo es limitado para que los docentes trabajen en grupo por lo que cada profesor, de manera individual, aporta los contenidos que puedan vincularse al proyecto.			
5	La dirección del plantel supervisa la inclusión de los Pilares, ejes integradores e intencionalidades contemplados en el currículo del II nivel de Educación Media General en los proyectos de aprendizaje			
6	Se orienta a los docentes para aplicar la investigación – acción en los proyectos para que los estudiantes desarrollen actitud positiva hacia la investigación y construcción del conocimiento, y el para qué de los aprendizajes acorde a sus saberes y potencialidades.			
7	Los proyectos de aprendizaje propician la participación efectiva de los actores de la institución.			
8	Realmente los proyectos que se elaboran en la institución representan un requisito meramente administrativo			
9	Desde la dirección del plantel se evidencia que los proyectos promueven el trabajo cooperativo en la institución			
10	Los temas que se abordan en los proyectos despiertan el interés de los estudiantes y los motiva a trabajar en su proceso de aprendizaje			
11	Los proyectos que se desarrollan en la institución reflejan la creatividad de docentes y estudiantes, lo que los hace flexibles			
12	Se evidencia el proyecto como el resultado del trabajo colectivo entre docentes y estudiantes.			
13	Los resultados obtenidos en el Diagnóstico Integral en el PEIC son el punto de partida para el diseño de los proyectos, por lo que todos los docentes lo conocen			
14	En los proyectos se evidencia la integración de los contenidos de las diferentes áreas de aprendizaje			
15	Los proyectos elaborados por los docentes de la institución contemplan la heteroevaluación			
16	Los proyectos elaborados por los docentes de la institución contemplan actividades para que los estudiantes puedan evaluarse a sí mismos.			
17	Los proyectos elaborados por los docentes de la institución contemplan la coevaluación.			



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO "RAFAEL RANGEL"
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA,
ECONOMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

La Integración Curricular en los Proyectos de Aprendizaje
(Liceo Bolivariano "Francisca Ferrini Velazco" Municipio Candelaria del
Estado Trujillo)

Autora: Licda. Lusmar Ocanto R.

Tutora: Dra. Nancy Santana C.

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DEL LICEO BOLIVARIANO
"FRANCISCA FERRINI VELAZCO" MUNICIPIO CANDELARIA DEL
ESTADO TRUJILLO**

Estimado estudiante:

A continuación encontrarás una serie de preguntas con dos alternativas de respuesta en relación a la manera en que los proyectos de aprendizaje se desarrollan en tu institución. Léelo detenidamente y luego marca con una "X" la respuesta que se parezca más a lo que tú conoces.

Instrucciones

1. Lea cuidadosamente cada uno de los planteamientos que se formulan.
2. Selecciona la alternativa que consideres acertada.
3. No dejes proposiciones sin responder.
4. Si deseas hacer una observación coloca en la columna OBSERVACIONES un* y escribe en la parte de atrás de la hoja, el número del ítem y tu opinión.

MUCHAS GRACIAS.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Nº	ÍTEMS	SI	No	OBSERVACIONES
1	Consideras que los contenidos e información de los proyectos, se relacionan con la realidad de tu comunidad.			
2	En el proyecto de aprendizaje se plantea algún problema de tu comunidad que sea posible resolver.			
3	En el proyecto distingues contenidos y actividades de distintas disciplinas que se relacionan entre sí.			
4	Cada profesor informa a los estudiantes sobre los contenidos de su materia que serán tomados en cuenta dentro del proyecto.			
5	Has recibido información de parte de los docentes sobre los pilares (aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar) que poseen los proyectos de aprendizaje.			
6	Has recibido información de parte de los docentes sobre los ejes integradores (Ambiente y salud integral, atención a la diversidad, trabajo liberador, soberanía y defensa integral de la nación) que poseen los proyectos de aprendizaje.			
7	En la institución es frecuente trabajar con proyectos de aprendizaje.			
8	Los proyectos de aprendizaje dan la oportunidad a los estudiantes de investigar y actuar para resolver algún problema, aplicando lo que se ha aprendido.			
9	Los docentes han explicado que es la metodología investigación – acción usada en los proyectos.			
10	A través de los proyectos, estudiantes y docentes comparten el trabajo y las actividades.			
11	Los temas que se tratan en los proyectos de aprendizaje despiertan tu interés.			
12	Los estudiantes aportan posibles temas para desarrollar proyectos de aprendizaje.			
13	Sabes que previo a la elaboración del proyecto de aprendizaje se debe realizar un diagnóstico.			
14	Conoces la relación de los contenidos de las diferentes áreas, involucradas en los proyectos de aprendizaje.			
15	Entiendes la intención de los contenidos que se abordan en el proyecto.			
16	El plan de evaluación que se aplica en los proyectos de aprendizaje toma en cuenta las condiciones de la realidad en el que vives.			
17	En el desarrollo del proyecto de aprendizaje, existen actividades que permiten que tú mismo te evalúes.			
18	El proyecto de aprendizaje hace posible que los estudiantes se evalúen entre sí.			
19	Lo que hacen los estudiantes durante el desarrollo del proyecto y su culminación solo es evaluado por los docentes.			



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO “RAFAEL RANGEL”
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN HUMANÍSTICA,
ECONOMICA Y SOCIAL (CRIHES)
MAESTRÍA EN GERENCIA DE LA EDUCACIÓN
TRUJILLO ESTADO TRUJILLO

La Integración Curricular en los Proyectos de Aprendizaje
(Liceo Bolivariano “Francisca Ferrini Velazco” Municipio Candelaria del
Estado Trujillo)

Autora: Licda. Lusmar Ocanto R.

Tutora: Dra. Nancy Santana C.

**CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS DOCENTES DE 3ER, 4TO Y 5TO. AÑO
DELLICEO BOLIVARIANO “FRANCISCA FERRINI VELAZCO”**

Presentación

El cuestionario que se presenta a continuación, está dirigido a los docentes que laboran en el L.B “Francisca Ferrini Velazco, del municipio Candelaria del Estado Trujillo. El mismo tiene como finalidad, obtener información sobre las condiciones actuales donde se diseñan los proyectos de aprendizaje y las características de los procesos de planificación y evaluación que orienten la integración curricular en los proyectos de aprendizaje. El cuestionario está conformado por 30 ítems con 3 alternativas para su respuesta. El mismo es de carácter anónimo y la información que se obtenga a través del mismo se empleará solo para la construcción de la base de datos de la investigación.

Instrucciones

- 1.-Lea cuidadosamente cada ítem.
- 2.-Marque con una “X” la casilla de la alternativa que mejor revele su respuesta.
- 3.-No deje ítems sin responder.

ALTERNATIVAS
1.- De acuerdo
2.- Moderadamente de acuerdo
3.- En desacuerdo

GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN

ALTERNATIVAS
1.- De Acuerdo
2.- Moderadamente de acuerdo
3.- En desacuerdo

DIM	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA				
	N	ITEMS	1	2	3
Condiciones para el Diseño de Proyectos de Aprendizaje	1	En el diseño de proyectos de aprendizaje de la institución se efectúa la contextualización de los aprendizajes relacionados a la realidad histórica social de los estudiantes.			
	2	Los proyectos de aprendizaje abordan alguna problemática del contexto histórico-social del estudiante, factible de solventarse a través del proyecto.			
	3	Los docentes de las diferentes disciplinas trabajan en grupo para organizar con criterios racionales (de manera secuencial y coordinada), los contenidos a ser aprendidos por los estudiantes y las actividades a realizar.			
	4	En el proyecto de aprendizaje se consideran los pilares contemplados en el currículo del II nivel de Educación Media General.			
	5	En el proyecto de aprendizaje se consideran los ejes integradores contemplados en el currículo del II nivel de Educación Media General.			
	6	Los proyectos diseñados propician la aplicación de la investigación–acción, de manera que permita a los estudiantes desarrollar actitud positiva hacia la investigación.			
	7	Los proyectos diseñados propician la aplicación de la investigación–acción, de manera que permita a los estudiantes la construcción del conocimiento.			
	8	En el diseño de los proyectos de aprendizaje se logra la participación efectiva de los actores escolares, considerando el contexto histórico-cultural.			
	9	En el diseño de los proyectos de aprendizaje se logra la participación efectiva de los actores escolares, considerando los contenidos que se van a abordar.			
	10	En el diseño de los proyectos de aprendizaje se logra la participación efectiva de los actores escolares, en las actividades que se van a desarrollar.			
	11	En el diseño de los proyectos de aprendizaje se logra la participación efectiva de los actores escolares, con respecto a las diferentes formas de evaluación			
	12	Los proyectos de aprendizaje diseñados brindan la oportunidad a la institución de promover el trabajo cooperativo.			
	13	Al diseñar proyectos de aprendizaje, los docentes buscan promocionar, temas generadores de interés y motivación de los estudiantes.			
	14	En los proyectos de aprendizaje se evidencia la creatividad de docentes y estudiantes, lo que los hace flexibles			
	15	Los proyectos de aprendizaje buscan contribuir a solventar la problemática diagnosticada en el PEIC.			

ALTERNATIVAS
1.- De Acuerdo
2.- Moderadamente de acuerdo
3.- En desacuerdo

DIM	ALTERNATIVAS DE RESPUESTA				
	N	ITEMS	1	2	3
Características del Proceso de Planificación	16	El punto de partida para el diseño de los proyectos son los resultados obtenidos en el diagnóstico integral en el PEIC por lo que todos los docentes y demás actores escolares conocen tal diagnóstico.			
	17	En los proyectos diseñados se relacionan los contenidos de las diferentes áreas de aprendizaje, considerando la intencionalidad de los mismos.			
	18	En el diseño de los proyectos se cuida de incorporar los componentes de las áreas de aprendizaje.			
	19	Los proyectos de aprendizaje diseñados contemplan los pilares del diseño curricular.			
	20	Los ejes integradores están presentes en el proyecto y los mismos se evidencian en las actividades a desarrollar.			
	21	Se prevén estrategias en el desarrollo del proyecto de aprendizaje.			
Características del Proceso de Evaluación	22	Se prevén instrumentos de evaluación en el desarrollo del proyecto de aprendizaje.			
	23	La evaluación que se considera en los proyectos de aprendizaje contempla las condiciones del contexto de aprendizaje del estudiante.			
	24	La evaluación que se planifica en los proyectos de aprendizaje, propicia el análisis e interpretación del desarrollo que el estudiante ha logrado en función de sus potencialidades.			
	25	En el diseño de los proyectos de aprendizaje, la evaluación que se aspira aplicar se formula en la fase inicial			
	26	En el diseño de los proyectos de aprendizaje, la evaluación que se aspira aplicar se formula en la fase formativa			
	27	En el diseño de los proyectos de aprendizaje, la evaluación que se aspira aplicar se formula en la fase final			
	28	En el diseño de los proyectos de aprendizaje, la evaluación que se aspira aplicar se formula en la fase sumativa			
	29	Se establece la autoevaluación en los proyectos			
	30	El proyecto propicia la coevaluación entre los estudiantes			